



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Professor Orientador de Faculdade: Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro

Professor Orientador de Escola: Licenciado Humberto Manuel Dias Lopes

Júri:

Presidente:

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais:

Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro

Licenciado Humberto Manuel Dias Lopes

João David Pereira de Jesus

2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em
Educação Física desenvolvido na Escola Secundária Braamcamp Freire sob a supervisão
de Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro e de Licenciado Humberto Manuel Dias Lopes no
ano letivo de 2015/2016.

João David Pereira de Jesus

2016

"Digam-me e eu esqueço, ensinem-me e talvez me lembre,
envolvam-me e eu aprendo".

Benjamin Franklin

Agradecimentos

A todos os meus familiares, em especial aos meus pais por todo o apoio prestado no decorrer da minha formação.

Aos meus irmãos, avós e tios, pela paciência e ajuda nos momentos menos fáceis.

Aos meus colegas de estágio, Tânia Assunção e Alexandre Moura, pela partilha de conhecimento e de experiências no decorrer do ano de estágio.

Aos orientadores de escola e de faculdade, o Professor Humberto Lopes e o Professor Nuno Ferro pela disponibilidade prestada e pela partilha de conhecimento e experiência profissional.

Aos professores da Escola Secundária Braamcamp Freire, em especial à Área Disciplinar de Educação Física, à professora Leonor Chambel e à professora Alice Garcia.

Aos meus alunos, pela grande relação que me proporcionaram, que me motivou a querer continuar a seguir o sonho de ser professor.

Resumo

O presente relatório, referente ao Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire, ilustra uma reflexão crítica acerca das práticas estabelecidas no ano letivo 2015/2016.

Este importante processo da formação de professores realizado sob a supervisão dos orientadores de escola e faculdade, dentro do núcleo de estágio, concretiza-se na minha integração no contexto escolar como docente, marcando a transição de aluno para professor.

Num primeiro momento será relatado, de forma reflexiva e crítica, o processo de lecionação das aulas de Educação Física (EF), sessões de treino do Desporto Escolar (DE) e aulas de Cidadania, relacionado com o contacto direto com os alunos e a relação professor-aluno que foi estabelecida.

Por último, a reflexão acerca da importância da relação formada com a comunidade escolar, em tarefas como o acompanhamento da Direção de Turma, a participação nos eventos de DE e a realização dos projetos de intervenção e investigação-ação.

Este ano letivo rico em novas experiências, proporcionou o desenvolvimento de competências de lecionação da disciplina EF nas dimensões de planeamento, condução e avaliação, na Direção de Turma e no acompanhamento de um núcleo de DE.

Estas competências foram alcançadas através da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos nos anos anteriores da formação inicial, da partilha de experiências entre os elementos do núcleo de estágio, onde incluo a intervenção dos orientadores, e do estudo autónomo.

Concluo que o ano letivo de estágio pedagógico se torna o maior momento de formação, aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

Palavras-Chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Análise de Ensino; Processo Ensino-Aprendizagem.

Abstract

This report, which refers to the Teacher Training process carried out in Escola Secundária Braamcamp Freire, illustrates a critical reflection about the practices settled in the academic year 2015/2016.

This important process of teacher training, that was conducted under the monitoring of my school and university supervisors and within the training group, is characterized by my integration as a teacher in the school context and marks my transition from student to teacher.

Firstly, it analyses the process of teaching physical education classes, school sport training sessions and citizenship classes related to the direct contact with the students and the teacher-student relationship that has been established.

Finally, a reflexion about the importance of the relationship between the teacher and the school community in tasks such as monitoring the class management, participating in school sport events, and realising intervention and research-action projects.

In this academic year, rich in new experiences, I developed some teaching skills in Physical Education in dimensions such as planning, conducting and evaluating, the class management and monitoring of a school sport group.

These skills have been achieved through the practical application of the knowledge acquired in the previous years of basic training, the experience shared between the training group, which includes the intervention of my supervisors, and self-study.

I conclude by saying that the in my opinion internship year represent the most incisive way of training, learning and development of professional and personal skills.

Keywords: Student Teaching Process; Physical Education; Teaching Analysis; Teaching-Learning Process.

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice	V
Lista de abreviaturas	VI
1. Introdução	1
2. O estágio e a formação de professores	3
3. Contextualização	7
3.1 O Meio e a Escola	7
3.1.1 Agrupamento	7
3.1.2 Localização	8
3.1.3 Escola Secundária Braamcamp Freire	8
3.1.4 Área Disciplinar de Educação Física.....	9
3.1.5 Desporto Escolar.....	12
3.2 A Turma.....	12
4. O contexto escolar e os alunos	14
5. Relação professor-aluno.....	18
5.1 Educação Física	20
5.2 Desporto escolar.....	40
5.3 Cidadania	44
6. Relação com a Comunidade Escolar.....	47
6.1 Direção de turma.....	47
6.1.1 Conselho de turma	50
6.2 Atividades de desporto escolar.....	52
6.3 Ação de intervenção	55
6.3.1 Projeto de Intervenção.....	56
7. Conclusão	65
8. Referências Bibliográficas	70

Lista de abreviaturas

Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire – AEBF

Área Disciplinar de Educação Física - ADEF

Avaliação formativa – AF

Avaliação Inicial – AI

Avaliação Sumativa – AS

Ciclo do Ensino Básico – CEB

Comissão de Proteção de Crianças e Jovens - CPCJ

Conselho de Turma – CT

Desporto Escolar – DE

Diretor de Turma – DT

Escola Secundária Braamcamp Freire – ESBF

Encarregados de Educação – EE

Expressão e Educação Físico-Motora – EEFM

Educação Física – EF

Espaço Exterior 1 – C1

Espaço Exterior 2 – C2

Faculdade de Motricidade Humana – FMH

Ginásio - G

Núcleo de Estágio – NE

Necessidades Educativas Especiais – NEE

Orientador de Escola – OE

Orientador de Faculdade – OF

Plano de Acompanhamento Pedagógico - PAP

Plano Anual de Atividades – PAA

Plano Anual de Turma – PAT

Programa de Educação para a Saúde - PES

Protocolo de Avaliação Inicial – PAI

Programa Nacional de Educação Física – PNEF

Plano Individual de Formação – PIF

Sala de Ginástica – SG

Unidade de Ensino – UE

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT

1. Introdução

A reflexão-ação constitui-se como indispensável para os professores nas atitudes subjacentes às suas práticas educativas (Aires & Albuquerque, 2003), assim a reflexão sobre o processo de estágio nas várias vertentes da sua incidência é por isso importante para analisar as competências desenvolvidas em cada uma das áreas de formação.

O presente relatório foi construído com o propósito de relatar, analisar e refletir sobre as experiências de lecionação e participação na escola vividas como professor durante o processo de estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire (ESBF) no ano letivo de 2015/2016.

De forma a cumprir os objetivos de reflexão e análise da experiência enquanto professor nas diferentes áreas que compõem o estágio (área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem; área 2 – inovação e investigação pedagógica; área 3 – participação na escola; área 4 – relação com a comunidade) (Faculdade de Motricidade Humana, 2015), a estrutura do relatório foi desenhada de forma a poder interligar cada uma delas, deixando no entanto, espaço para uma reflexão aprofundada em tópico, com recurso ao conhecimento teórico que fundamenta cada um dos mesmos.

Num primeiro momento, como forma de prólogo será realizada uma reflexão sobre a importância do processo de estágio na formação de professores que me permitirá, com recurso à literatura, definir a minha posição relativamente ao estágio pedagógico.

Será apresentado um capítulo de contextualização, que incidirá na caracterização da escola e do meio escolar onde foi realizado o estágio, enfocando o Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire (AEBF), a ESBF, Área Disciplinar de Educação Física (ADEF), o Desporto Escolar (DE) e a turma.

De seguida, o capítulo “Contexto escolar e os alunos”, no qual irei refletir sobre a importância do estudo de turma, as atitudes dos alunos face à escola e a forma como o professor pode motivá-lo, através da atribuição de autonomia e responsabilidade. Este capítulo funcionará como uma ponte entre a “Contextualização” e a “Relação professor-aluno”, apresentado posteriormente.

O capítulo “Relação professor-aluno”, recairá mais especificamente nas áreas 1 – pela reflexão sobre o processo de estágio na lecionação da EF, 3 – referente ao trabalho desenvolvido no DE e 4 – na lecionação da disciplina de Cidadania, em que realizarei uma reflexão crítica sobre o meu percurso em cada uma delas, nomeadamente no que foi realizado ao longo do ano, as dificuldades sentidas no meu desempenho, as estratégias utilizadas para as ultrapassar, assim como, o resultado das mesmas e, por último, tentarei

relacioná-las com a importância da relação professor-aluno no que diz respeito ao planejamento, condução e avaliação dos alunos tanto nas aulas de Educação Física (EF), como no DE e na disciplina de Cidadania.

Por fim, o capítulo “Relação com a comunidade escolar” incidirá sobre as áreas 2, 3 e 4 do estágio pedagógico, onde serão abordadas todas as tarefas relacionadas com a Direção de turma, onde aprofundarei a importância do projeto de turma e o DE, onde reflito sobre a minha participação em todas as atividades e torneios desenvolvidos pela ADEF que organizei e ajudei a realizar, terminando com a reflexão sobre o projeto de intervenção e sobre o estudo realizado na tarefa de investigação-ação.

2. O estágio e a formação de professores

“... A experiência prática significativa é uma componente determinante na formação de professores dado que os ajuda a compreender a dinâmica de ensino na sala de aula” (McKenzie et al. 2005, cit. por Martins, Onofre, & Costa, 2014)

O processo de estágio permite ao estagiário uma experiência efetiva de todas as tarefas que terá que realizar no futuro enquanto docente. Esta experiência, juntamente com a reflexão, são fundamentais na formação de professores, uma vez que "ninguém é capaz de refletir em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela" (Dewey, 1938, cit. por Aires & Albuquerque, 2003).

Na perspetiva da reflexão, foi proposta a tarefa de realizar um plano de formação, no qual referi, para cada objetivo de estágio, quais os meus pontos fortes, dificuldades e respetivas estratégias de superação.

Segundo Rosado (1999), o Plano individual de formação (PIF) (Guia de estágio pedagógico, 2015) é um plano anual, constituído pelo conjunto de objetivos, estratégias e conteúdos do programa de formação, que permite individualizar ou diferenciar as experiências formativas do estagiário de acordo com as suas necessidades particulares, onde se definem os objetivos para esse período, as suas diversas etapas e se operacionalizam os modos de os alcançar e os procedimentos de avaliação.

Este documento, que acompanhou todo o processo de estágio, foi importante para avaliar o meu desenvolvimento em cada tarefa, servindo como base para o trabalho de reflexão realizado nos balanços de etapa, Unidade de Ensino (UE) e nas autoscópias das aulas, que tiveram um papel fundamental no trabalho de planeamento, bem como para os balanços dos projetos realizados nas áreas 3 e 4.

Contudo, com base na minha experiência e na observação dos meus colegas de estágio, a reflexão das experiências no processo de estágio, com todas as suas vantagens, parece poder ser negativamente influenciada pelo estado emocional e pelo cansaço de quem realiza o trabalho de reflexão, acabando por ser condicionada pela carga de trabalho a que o estagiário está submetido, na realização de todas as tarefas de estágio, bem como da necessidade de manter uma ocupação profissional durante o mesmo e pela realização simultânea de unidades curriculares no primeiro e segundo semestre, contrariando a perspetiva que Onofre (2003) apresenta ao afirmar que o estágio deve ser organizado de modo a que a dedicação ao mesmo pelo professor estagiário possa ser integral, sem outras solicitações de formação.

Apesar da importância que a reflexão tem no processo de formação, o estágio pedagógico, que numa perspectiva mais prática e realista se trata do primeiro ano de docência, constituiu-se como a fase mais importante do meu processo de formação inicial, a qual considero como a ponte para o processo de desenvolvimento contínuo que se realizará nos seguintes anos de docência.

Segundo Garcia (1999), a iniciação ao ensino deve ser entendida como uma parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor. Neste período de iniciação, os professores fazem a transição de alunos para professores. É um período de aprendizagem intensivo, num contexto normalmente desconhecido, onde surgem dúvidas e onde os professores desenvolvem a sua identidade tanto profissional como pessoal.

O mesmo autor recorre a Johnston e Ryan (cit. por Garcia, 1999), ao afirmar que os professores, nos primeiros anos da docência, nos quais se insere o estágio pedagógico, são como estrangeiros num mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido, na medida em que não estão familiarizados com a situação específica de começar a ensinar. Estas dúvidas, e dificuldades que ocorreram durante o processo de estágio foram fundamentais para reconstruir as minhas concepções e ideias relativamente ao processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem da profissão docente não principia nem termina com a frequência de um curso de formação de professores, contam também os conhecimentos e crenças que os formandos trazem para a formação, que se reformulam durante o processo de estágio e posteriormente durante os primeiros anos de docência, de forma a conceber uma concepção pessoal acerca do ensino-aprendizagem, baseada na interação entre o conhecimento existente antes do processo de formação e o conhecimento adquirido durante o processo de formação, onde se inclui o estágio pedagógico (Graça & Januário, 1998).

O desenvolvimento da minha concepção pessoal acerca do processo de aprendizagem não se deve apenas à experiência prática ou às dúvidas e dificuldades sentidas no de estágio. É importante referir também o processo de socialização, que se caracteriza como o processo que permite ao professor adquirir o conhecimento e as competências sociais para assumir um papel na organização escolar (Garcia, 1999). Segundo o mesmo autor, isto permite que o professor, ao integrar-se num processo de aprendizagem, adquira novos conhecimentos e os interiorize na sua própria personalidade.

As escolas que apresentam culturas colaborativas promovem atitudes colaborativas, que vão para além da reflexão pessoal, “fazendo com que os professores

aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998: 209, cit. por Herdeiro & Silva, 2008).

Neste sentido, as relações estabelecidas com os orientadores de escola e faculdade, com os colegas do núcleo de estágio, com os restantes professores da ADEF e com os professores do conselho de turma (CT), em especial com a Diretora de Turma (DT), permitiram a aquisição das suas ideias, crenças e concepções.

As concepções de ensino dos professores refletem-se no modo como pensam e desenvolvem a sua ação docente (Graça & Januário, 1998), e a observação das intervenções dos colegas de estágio, dos restantes professores da área disciplinar e as reuniões do núcleo de estágio, foram fundamentais para entender quais as concepções e as crenças dos mesmos.

Importa assim destacar neste capítulo a importância de todos os atores que contribuíram para a formação da minha identidade profissional durante o processo de estágio pedagógico, começando pelo núcleo de estágio, formado pelos colegas da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) e pelos orientadores de escola e faculdade.

Como referido anteriormente, os primeiros passos dos professores na sua profissão fazem-se sob a tutela de orientadores, que têm a função de guiar e ajudar os professores estagiários no decorrer do estágio pedagógico, desenvolvendo uma reflexão entre ambos, baseada nos resultados relativos às intervenções práticas dos estagiários, que permite a construção da identidade e o acesso a uma cultura profissional geradora de aprendizagem (Albuquerque, Graça, & Januário, 2005).

O nível de intervenção na sala de aula é uma área crítica da função do professor que se rege pela competência técnica e pedagógica. Esta competência espelha-se na capacidade de analisar as circunstâncias particulares das situações educativas, devendo oferecer experiências de formação que desenvolvam a capacidade de reflexão (Onofre, 1995).

A construção e transmissão do conhecimento na profissão de professor, apenas pode fazer-se em função da análise diária das práticas de ensino (Albuquerque, Graça, & Januário, 2005), sendo esta favorecida pelos momentos procedentes às intervenções dos professores estagiários, nos quais se realizaram conferências pós-aula. Por esta razão, o estágio pedagógico constitui-se como um momento privilegiado para o desenvolvimento de um conhecimento multidimensional (Frontoura, 2005).

Esta análise da intervenção do professor estagiário, realizada nos momentos de conferência pós-aula, entre os estagiários, o orientador de escola e por vezes o orientador de faculdade deve ser suportado por uma relação de confiança entre todos, que pode ser

favorável em outros momentos no decorrer do estágio, uma vez que os estagiários são acompanhados pelos orientadores de Faculdade e de Escola, que lhes servem de ponte de ligação com o meio escolar, ajudando a resolver qualquer problema que aconteça na escola (Frontoura, 2005).

As conferências pós-aula têm um papel fundamental no desenvolvimento das competências do estagiário, possibilitando a troca de conhecimento, sobre os aspetos práticos da aula. Como parte deste diálogo, surgem questões, como “porque é que algo acontece?”, “que valores estão implícitos?”, “que implicações é que têm?”, normalmente colocadas pelo professor orientador, sobre o processo de ensino que ajudam o professor estagiário a refletir (Pascual, 2006).

Esta orientação, torna-se importante no desenvolvimento das competências profissionais na medida em que um professor mais culto e socialmente mais interveniente, é um profissional mais habilitado para realizar o intercâmbio entre as áreas de intervenção na sala de aula ou na escola e vida da comunidade (Onofre, 1996).

A relação que se estabelece entre o professor orientador de estágio e o professor estagiário deve ser de ajuda e cooperação (Onofre, 1996). O orientador de escola deve ser um professor experiente, multifacetado, conhecedor da profissão e que domine os aspetos técnicos, pedagógicos e identitários. Estas características permitem aos orientadores formar os estagiários, com base nas suas intervenções, dirigindo a sua reflexão, através dos conhecimentos, experiências, concepções e crenças, contribuindo desta forma para a autoconstrução do estagiário durante o processo de supervisão (Albuquerque et al., 2005).

Reforçando o pensamento de diversos autores citados por Frontoura (2005), Alarcão e Tavares (1987); Piéron (1996) e Carreiro da Costa (1996), salientam a relevância do processo de supervisão pedagógica no estágio como fator fundamental na preparação de professores.

3. Contextualização

A contextualização da ESBF, e o levantamento das características que a definem, ajudará a compreender o seu funcionamento, importante no decorrer do relatório de estágio. Este levantamento realizado no início do ano letivo facilitou a integração do núcleo de estágio na ESBF.

Desta forma, em primeiro lugar é feita uma breve análise do AEBF– Pontinha, em que a escola se insere para, posteriormente, e de forma mais detalhada, fazer a caracterização da ESBF. Esta caracterização engloba informações relativas à sua localização, à população escolar que compreende, ao funcionamento hierárquico da escola e dentro da ADEF, ao DE e, por último, aos recursos espaciais e materiais inerentes à disciplina curricular de EF.

3.1 O Meio e a Escola

3.1.1 Agrupamento

O Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire - Pontinha, anteriormente denominado como Agrupamento de Escolas de Odivelas N°1, foi criado a 3 de maio de 2013 resultando da agregação do Agrupamento de Escolas da Pontinha e da ESBF, situando-se na freguesia da Pontinha, concelho de Odivelas, distrito de Lisboa (Nunes, 2014).

No que diz respeito a redes, parcerias e protocolos (Nunes, 2014 p.38), o agrupamento tem desenvolvido e irá desenvolver parcerias com inúmeras entidades tendo em conta a obtenção dos recursos necessários ao desenvolvimento do presente Projeto Educativo em várias áreas, para que se alcancem os objetivos propostos, quer na procura de uma escola mais inclusiva, quer na resposta às necessidades da população discente, nomeadamente no que concerne à contribuição para a realização dos estágios e práticas simuladas dos cursos de outras ofertas educativas, cidadania e educação para a saúde. De entre as várias entidades, cumpre salientar a Câmara Municipal de Odivelas; Junta de Freguesia da União das Freguesias da Pontinha e Famões; Universidade Europeia; ULHT; Instituto Superior de Psicologia Aplicada; FMH; Projeto Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem (IDEA); Pequenos Cantores da Pontinha; Clínica Repetição e Diferença; Associação Empresários pela Inclusão (EPIS).

São ainda entidades parceiras no âmbito das Bibliotecas Escolares, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), Plano Nacional de Leitura (PNL) e Biblioteca Municipal D. Dinis, através do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE).

3.1.2 Localização

A ESBF, local onde decorreu o estágio pedagógico no ano letivo 2015/2016, foi construída em 1986, tendo sido alvo de requalificação no âmbito do programa do Parque Escolar em 2012 e pertence ao Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire – Pontinha. Situa-se na Rua Dr. Gama Barros, no concelho de Odivelas, na união das freguesias da Pontinha e Famões, localizada na área metropolitana de Lisboa, sendo composta por quatro freguesias distribuídas numa área de 26,4 km² e com uma população de 144.549 habitantes, (segundo os censos de 2011). As quatro freguesias são a União das Freguesias de Pontinha e Famões, União das Freguesias de Póvoa de Sandro Adrião e Olival Basto, União das Freguesias de Ramada e Caneças e a Freguesia de Odivelas.

3.1.3 Escola Secundária Braamcamp Freire

Inicialmente a escola em análise era designada de Escola Secundária da Pontinha. Foi inaugurada a 22 de setembro de 1986, tendo tido como objetivo principal de todos os órgãos de gestão da escola a construção de um pavilhão gimnodesportivo inaugurado em 12 de setembro de 2000.

Iniciou-se em 23 de janeiro de 1991 o processo de atribuição de patrono à Escola, tendo sido escolhida a figura de Braamcamp Freire, nascido no concelho de Loures e notabilizado como político e historiador, tendo sido Presidente da Sociedade de Geografia e da Academia das Ciências, assim como primeiro Presidente da Câmara Municipal de Loures e também Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, da Assembleia Nacional Constituinte e do Senado. O processo terminou em 1994, passando a escola a denominar-se Escola Secundária Braamcamp Freire.

As instalações atuais da ESBF derivam de uma requalificação escolar efetuado pela empresa Parque Escolar, através de um programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário (P.M.E.E.S.). Nesta estruturação física foram mantidos elementos da construção da antiga escola Secundaria da Pontinha e construídos novos elementos, criando assim uma escola moderna de um único edifício, como especificado no capítulo dos Recursos Espaciais e Materiais.

3.1.3.1 População Escolar

Tendo em conta o projeto educativo atualizado a 23 de Março de 2015, os alunos do agrupamento são provenientes de 24 nacionalidades diferentes predominando a Portuguesa (2442 alunos) sendo as restantes por ordem decrescente de número de alunos, Brasil (69), Cabo Verde (67), Guiné-Bissau (47), Angola (29), S. Tomé e Príncipe (21), Paquistão (7), Moçambique (6), Moldávia (4), Nigéria (3), Senegal (3) e Guiné-Conacri (3),

Reino Unido (2) e com um aluno, Bielorrússia, China, Espanha, Holanda, Itália, Ruanda, Rússia e Zimbábwe. De referir ainda que os alunos subsidiados pela ação social escolar perfazem um total de 49,4% dos alunos matriculados no agrupamento, sendo que, 36,5% usufruem de Escalão A e 12,8% de Escalão B (Nunes, 2014b).

No ano letivo 2013/2014, tendo presente o Projeto de Intervenção no Agrupamento de Escolas de Odivelas N.º1 realizado pelo atual diretor Jorge Nunes, a população escolar totaliza 2823 crianças e alunos: 287 da educação pré-escolar (12 grupos); 964 do 1.º ciclo (48 turmas, sendo uma de PCA – percurso curricular alternativo); 458 do 2.º ciclo (23 turmas – uma do 5.º e outra do 6.º ano de PCA e uma do 6.º ano Curso Vocacional); 584 do 3.º ciclo (27 turmas); 16 do Curso de Educação e Formação, do tipo 2 (uma turma); 32 alunos do Programa Integrado de Educação e Formação, distribuídos por duas turmas: uma do 2.º e outra do 3.º ciclo; 398 do ensino secundário regular (15 turmas) e 107 do ensino secundário profissional (6 turmas) (Nunes, 2014a).

As taxas de sucesso dos alunos do Agrupamento por ano de escolaridade referentes ao ano letivo 2013/14, baseadas na taxa de transição por ano e, de acordo com o projeto educativo atualizado a 23 de Março de 2015, pag.18 e 19, mostram um declive desde o 1º ano ao 12º ano de escolaridade, sendo que no 1º Ciclo: as taxas de sucesso rondam no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) rondam os 94%, decrescendo no 2º CEB para 77%, sendo a média do final do 3º CEB 72% e a taxa de sucesso do 12º do ensino secundário de 49,5% (Nunes, 2014a).

Frequentam o agrupamento 81 alunos referenciados com necessidades educativas especiais.

Relativamente à Ação Social Escolar, verifica-se que 52,74% dos alunos beneficiam de auxílios económicos.

O corpo docente, constituído por 277 professores e educadoras, é estável (82% pertencem ao quadro de Escola ou de zona pedagógica e 18% são contratados). O pessoal não docente perfaz 93 trabalhadores: duas psicólogas, onze assistentes técnicos e oitenta assistentes operacionais. Prestam, ainda, serviço nas escolas dois vigilantes do Gabinete Coordenador de Segurança Escolar (GCSE).

Em todos os estabelecimentos de ensino estão constituídas Associação de Pais funcionando os seus órgãos sociais em estreita articulação com as respetivas coordenações de estabelecimento.

3.1.4 Área Disciplinar de Educação Física

A Área disciplinar de EF do Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire - Pontinha é constituída por quinze professores, dez dos quais lecionam na ESBF, e os restantes

cinco na Escola Básica da Pontinha. Esta área pertence ao Departamento de Expressões. Conta ainda com a participação e intervenção de grupos de estagiários da Faculdade de Motricidade Humana e da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

3.1.4.1 Recursos Espaciais e Materiais

Da requalificação escolar efetuada na ESBF resultou, como referido anteriormente, uma escola moderna constituída por um único edifício que teve como base de construção quatro blocos já existentes, tendo sido ainda contruída uma nova ala. Os dois pisos deste bloco único compreendem 34 salas de aula, 8 laboratórios e respetivas salas de preparação, 5 salas destinadas à disciplina de TIC e 1 oficina de Informática, 6 salas de Artes, 2 salas de Tecnologias, 1 oficina e 1 laboratório de eletrotecnia, 1 laboratório de fotografia, 1 Biblioteca Escolar/Centro de recursos com 1 sala anexa para atividades, 1 sala de professores de 2 pisos, 1 sala de diretores de turma com 2 gabinetes de atendimento aos encarregados de educação, 1 Secretaria e respetivos gabinetes de apoio e serviços, 1 sala técnica, 1 Reprografia/Loja Escolar, 1 auditório com capacidade para 200 pessoas, 1 sala de alunos, 1 bufete, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 sala de apoio ao bufete, 1 Gabinete de Direção e 3 gabinetes de trabalho, 1 sala de Departamentos, 1 sala de exposições/Museu, 12 gabinetes de serviços de apoio (Educação Especial, Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), Gabinete de Gestão de Conflitos, Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno, EPIS, Terapeutas, entre outros), 1 sala das Assistentes Operacionais, 1 gabinete de Apoio Social e 1 sala de reuniões. (Nunes, 2014b)

A ESBF dispõe ainda de um pavilhão Gimnodesportivo e dois espaços exteriores para a leção da disciplina curricular de EF. O pavilhão contém um ginásio central, uma sala de ginástica, uma sala de aula, quatro balneários para os alunos (dois para o sexo masculino e dois para o sexo feminino) e dois balneários para os professores (um para o sexo masculino e um para o sexo feminino), um gabinete de professores, assim como uma arrecadação para material desportivo e uma sala de apoio para as assistentes operacionais. Existem ainda dois balneários destinados aos espaços exteriores, um para o sexo masculino e outro para o sexo feminino.

A escola e, de acordo com o Regulamento de EF 2015-2016, atribui a cada espaço de leção uma designação. Assim, o ginásio central é designado por “G”, a sala de ginástica por “SG”, o campo de jogos exterior por “C1” e o espaço subjacente ao campo de jogos por “C2”. A rotatividade das turmas por todos os espaços é previamente planificada e obedece a critérios definidos anualmente pela Área disciplinar de EF, estando representada no “roulement”.

Na ESBF, a ADEF, tem definido as matérias que devem ser lecionadas em cada um dos espaços de ensino. No ginásio podem ser lecionadas as matérias de Futebol, Basquetebol, Andebol, Voleibol, Patinagem, Badminton, Ginástica (solo, acrobática e aparelhos) e Dança. Na sala de ginástica pode ser lecionado as matérias de Ginástica (solo, acrobática e aparelhos), Dança e Badminton. A sala de audiovisuais é destinada a matérias teóricas e tem uma capacidade para 28 alunos. No campo de jogos podem ser lecionadas matérias de Futebol, Basquetebol e Andebol. No outro espaço exterior de leção podem ser lecionadas as matérias de Atletismo, Condição Física e Ténis de Mesa. Contudo, é dada alguma flexibilidade ao professor para lecionar algumas matérias que não estejam definidas para os espaços a que se destinam, desde que sejam cumpridas as regras de segurança e preservação dos materiais.

3.1.4.1.1 Ginásio

No que diz respeito a medidas, linhas e equipamento constatamos que o ginásio central (G) possui dois campos reduzidos e um campo oficial de Voleibol, um campo para Futebol e Andebol três campos de Badminton Singulares, um campo de Badminton a Pares Este espaço tem duas balizas de 3 metros de largura por 2 metros de altura e seis tabelas de Basquetebol de fixação na parede. Para além do voleibol, andebol, futsal e badminton, este espaço pode ser também aproveitado, não sendo prioritário, para lecionar as matérias de patinagem e ginástica de solo e acrobática, e dança, mostrando-nos assim a sua polivalência.

3.1.4.1.2 Sala de Ginástica (SG)

A SG tem 14,5 metros de largura e 16 metros de comprimento. Este espaço, possui 4 campos de badminton, 3 de singulares e 1 de pares.

É de referir que a SG tem material próprio que se encontra arrumado em zonas estratégicas no espaço: 1 quadro; 8 espaldares; 4 bancos suecos; 2 colchões de queda; 26 colchões de ginástica; 2 trampolins reuther; 1 minitrampolim; 1 boque; 2 plintos; 1 rolo de tapete – 8 metros; 20 steps; e 2 argolas. A polivalência da sala de ginástica está muito limitada à ginástica de solo, acrobática e de aparelhos, ao badminton e dança.

3.1.4.1.3 Campo Exterior (C1)

O C1 tem 40 metros de comprimento e 20 metros de largura, duas balizas de 3 metros de largura por 2 metros de altura e dois campos reduzidos de basquetebol com quatro tabelas.

De referir que neste espaço, apesar das linhas desenhadas, não se leciona a matéria de voleibol. Apesar de abranger um considerável leque de matérias a lecionar a sua polivalência não é tão sentida como no G.

3.1.4.1.4 Campo Exterior (C2)

No C2 estão marcadas três pistas de Atletismo, que terminam com uma caixa de areia que não é utilizada. Existem três mesas de Ténis de Mesa em cimento com rede de ferro e um espaço aberto polivalente, apesar de não ser permitida a prática das matérias de voleibol e badminton.

3.1.5 Desporto Escolar

O Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire participa ativamente no DE, proporcionando desta forma o acesso gratuito à prática desportiva dos seus alunos, o que ajuda a desenvolver estilos de vida mais saudáveis, valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

O DE, é constituído por seis núcleos – Boccia, Andebol, Golfe, Patinagem, Voleibol e Badminton. Estes podem ser dirigidos exclusivamente para o sexo feminino, masculino ou para os dois em simultâneo – misto. Funcionam na Escola Básica da Pontinha ou na ESBF, de acordo com o respetivo horário, como apresentado na tabela abaixo.

3.2 A Turma

A turma da ESBF com a qual trabalhei, tem 10 alunos do sexo masculino e 10 alunas do sexo feminino. Esta turma apresenta uma grande diversidade de idades, e algumas repetências, sendo 15% no ano corrente.

É possível afirmar que os alunos da turma têm alguns problemas que influenciam negativamente a sua performance académica. Destes podemos destacar problemas de saúde, uma vez que 6 dos alunos da turma têm problemas de visão, 1 tem um problema respiratório e 1 tem um problema alimentar, problemas económicos, como podemos aferir, através do ASE que é atribuído a 12 dos 20 alunos da turma, e a resistência à prática de atividade física fora da escola.

As preferências académicas dos alunos são a EF e o Inglês e as disciplinas em que os alunos sentem mais dificuldades são a Matemática e o Francês. As características a que os alunos atribuem mais importância relativamente aos professores são “divertido”, “compreensivo” e “amigável”.

Relativamente às características académicas dos alunos, podemos concluir ainda que a a turma no geral não apresenta grandes aspirações académicas para o futuro, uma vez que apenas 9 dos alunos mostrou interesse em seguir um curso superior.

A turma apresenta um comportamento adequado nas aulas de EF e cidadania, existindo um bom clima de aula e uma boa relação professor-aluno com todos os alunos. Não se verificam muitos comportamentos fora da tarefa, e as regras da aula e de cada espaço são sempre cumpridas. Apesar do comportamento satisfatório, a turma apresentou nalgumas aulas, uma participação baixa, com uma grande percentagem de faltas, verificando-se também falta de motivação para a condição física e a ginástica.

O nível dos alunos é baixo em todas as matérias relativamente ao que seria esperado num oitavo ano, no entanto a maioria da turma apresenta uma boa disponibilidade física.

4. O contexto escolar e os alunos

“Os diferentes estudos que tentam explicar o fracasso escolar utilizam das variáveis que aludem aos três elementos que intervêm diretamente na educação: pais (determinantes familiares), professores (determinantes académicos) e alunos (determinantes pessoais).” (Díaz, 2003, pp. 45)

A caracterização do agrupamento de escolas, da escola e da turma com a qual trabalhei no decorrer do processo de estágio, no que diz respeito à relação com os alunos, foi importante para a realização de todas as tarefas de planeamento, lecionação e avaliação, na medida em que se tornou indispensável conhecer os alunos, e o meio social de onde provêm, para facilitar a relação que se viria a desenvolver no decorrer do ano letivo.

O conhecimento do meio sociocultural permite ajustar o conteúdo à cultura do aluno e ao meio em que se insere, permitindo colocar questões significativas e interessantes, ajustadas aos objetivos e aos interesses dos alunos, motivando a sua participação (Richardson, Morgan & Fleener, 2006 cit. por Rosado & Mesquita, 2009).

Também nas funções desempenhadas no que respeita à direção de turma, o conhecimento do meio sociocultural, permitiu um melhor contacto com os encarregados de educação, de forma a, em conjunto com os mesmos, facilitar a criação de estratégias que melhorassem a participação dos alunos na escola, indo ao encontro da ideia de Almeida (2004) ao citar Henderson (1987) para afirmar que a participação das famílias na vida da escola, está positivamente correlacionado com o rendimento escolar dos alunos.

Como se pode verificar através da caracterização anteriormente apresentada, muitos alunos são provenientes de outros países, e muitos usufruem de ASE, o que significa que provêm de um contexto económico baixo, inserindo-se num meio social difícil.

A literatura indica-nos que são vários os fatores que influenciam o rendimento escolar dos alunos, dos quais podemos destacar os fatores familiares, académicos e sociofamiliares (Díaz, 2003), o nível escolar dos alunos, nível de habilidade, os objetivos de ensino e a matéria ensinada e o estatuto socioeconómico (Siedentop, 1998).

No caso do contexto, importa referir os fatores sociofamiliares de Díaz (2003) e o estatuto socioeconómico de Siedentop (1998).

Ambos os autores indicam que os alunos provenientes de classes sociais mais elevadas estão em vantagem no que toca ao rendimento académico.

Segundo Siedentop (1998), os alunos economicamente mais desfavorecidos possuem uma herança étnica e racial mais rica, no entanto, não desenvolvem as habilidades fundamentais para o rendimento escolar como a concentração e a persistência na realização de tarefas escolares. Estes alunos, pela dificuldade que têm em manter a concentração em persistir nas tarefas escolar, acabam por ter uma autoestima mais baixa, necessitando de um meio escolar mais estruturado e que lhes ofereça maior apoio.

Diaz (2003) vai mais longe ao atribuir importância ao clima educativo familiar, afirmando que a percepção de apoio familiar está relacionada com o rendimento escolar, através do estilo de vida dos pais, do seu grau académico, das expectativas relativamente à escola e de uma melhor relação família-escola.

De todos os pais dos alunos da turma, apenas três tinham formação superior, e podemos ver que muitos aspiram apenas o 12º ano de escolaridade. Como professor, e parte do sistema educativo, senti que podia fazer a diferença e inspirar os alunos no sentido de os educar de forma a poderem ter sucesso e a seguir um caminho que se destaque do meio social de onde provêm, uma vez que segundo Diogo (1994, cit. por Almeida, 2004), a escola, depois da família constitui como um ambiente social fundamental para o crescimento dos alunos, fornecendo-lhes estímulos, ambientes e modelos que contribuem para a construção do seu processo formativo.

O conhecimento dos processos dos alunos, realizado antes do início das aulas, foi indispensável para a criação de uma relação professor-aluno, positiva, uma vez que permitiu saber quais as maiores dificuldades dos alunos, quais os que haviam reprovado e as razões pelas quais reprovaram nos anos letivos transatos, e poder motivá-los para a participação na escola.

No decorrer do primeiro período de aulas, depois de já ter conquistado a confiança dos alunos, foi realizado o estudo de turma.

Este estudo de turma consistiu na caracterização detalhada da turma, disponibilizando informações detalhadas dos seus alunos, retiradas dos questionários da escola, bem como informações sobre as relações existentes na turma e as particularidades sociais e culturais dos alunos recolhidas com recurso aos testes sociométricos

Como referido anteriormente, as informações relacionadas com os alunos, recolhidas com recurso aos questionários da escola, foram importantes para conhecer os alunos, as suas características, as suas dificuldades e as características que atribuem ao “bom professor”.

Importa agora entender qual a importância dos testes sociométricos e as informações que estes disponibilizam aos professores e que permitem melhorar o processo de aprendizagem.

A importância da relação família-escola, é evidenciada por Almeida (2004), como forma de facilitar a aprendizagem dos alunos, uma vez que os fatores intrínsecos à família influenciam o sucesso educativo.

Os testes sociométricos concedem indicações da estrutura social dos alunos e das relações sociais existentes entre eles, permitindo localizar os alunos mais isolados e os são mais populares na turma, mostrando quem são os amigos.

Estes testes por si só, não fornecem instruções sobre as estratégias que os professores podem utilizar, mas sim informações que os professores devem ter em conta na condução das suas aulas e da formação de grupos, com base nas relações sociais dos alunos no desenvolvimento da sua personalidade (Northway & Weld, 1976).

Na condição de professores (adultos) que contribuem para a educação dos alunos (crianças e jovens) sabemos que estamos frequentemente a organizar grupos e oportunidades de contacto social. As informações recolhidas através dos testes sociométricos permitem aos professores organizar grupos de trabalho, dispor os lugares nas salas de aula ou escolher os elementos de um grupo, e organizar estratégias que permitam o desenvolvimento dos alunos, que lhes permitam desenvolver as suas aprendizagens e simultaneamente as suas capacidades sociais, tendo em conta que quanto mais inseguro é um aluno, sob o ponto de vista social, mais necessita de oportunidades para estar com os pares junto dos quais se sente melhor (Northway & Weld, 1976).

Em consonância com o que nos diz a literatura, as informações recolhidas com a realização do estudo de turma, foram apresentadas e disponibilizadas aos restantes professores do conselho de turma, para que estes também pudessem utilizar estratégias que permitissem melhorar as aprendizagens os alunos.

Na minha intervenção, nas aulas de EF e de Cidadania, foram tidas em conta as relações sociais, académicas e desportivas para a seleção dos elementos de cada grupo de trabalho, no entanto, com o decorrer do tempo fui notando que muitas dessas relações se foram alterando à medida que os alunos se relacionavam entre si, e quando questionados relativamente à possibilidade de realização de novos testes sociométricos no final do ano letivo, muitos afirmaram que as suas escolhas seriam diferentes.

Segundo Northway e Weld (1976), os testes sociométricos podem ainda mostrar as relações entre os alunos sofreram alterações se forem repetidos passado algum tempo. O

que me leva a colocar a hipótese de que as informações relativas ao estudo de turma pudessem sortir um efeito negativo, levando-me ponderar a realização de um segundo estudo de turma, no decorrer do segundo período.

5. Relação professor-aluno

De todas as tarefas e ações de estágio realizadas, a grande maioria implicava uma relação direta com os alunos, na lecionação da disciplina de Cidadania, nas sessões de DE e mais importante na lecionação das aulas de EF.

Como referido no capítulo 2 “O estágio e a formação de professores”, o processo de estágio foi fundamental para reconstruir as minhas concepções e ideias relativamente ao processo de ensino-aprendizagem. Desta experiência, reconheci uma grande importância na relação professor-aluno, a qual considero como uma das dimensões mais importantes da intervenção pedagógica, uma vez que a postura e a forma de atuar do professor condicionam a qualidade da participação dos alunos na aula e consequentemente a qualidade das suas aprendizagens.

Esta relação é essencial para o desenvolvimento dos alunos, pois de todos os aspetos que influenciam o envolvimento no contexto escolar, a relação pedagógica entre o professor e o aluno é um fator decisivo, uma vez que as atitudes dos professores influenciam os resultados obtidos pelos alunos, bem como as suas atitudes (Carreiro da Costa, 1988).

Neste capítulo será desenvolvido o tema da relação pedagógica entre o professor e aluno, que servirá de base para o desenvolvimento das tarefas de lecionação da EF, do DE e da Cidadania.

Devido à importância que lhe fui reconhecendo, uma das características que aprimorei no decorrer do processo de estágio foi sem dúvida o clima positivo gerado nas aulas, que me levou a refletir regularmente sobre a importância desta dimensão na condução do ensino.

Os comportamentos em que os alunos se envolvem nas aulas de EF, estão relacionados com a sua posição relativamente ao programa de ação, que pode ser a favor ou contra o mesmo, (Tousignant & Siedentop, 1983 cit. por Costa, Onofre, Martins, Marques, & Martins, 2013).

Com base na minha experiência, posso afirmar que a existência de um clima relacional positivo é benéfica para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a redução das situações de indisciplina, fundamental para que se consiga o desenvolvimento de uma sessão proveitosa, onde deve imperar um ambiente onde a satisfação, o empenho nas tarefas e a intenção de atingir objetivos estejam presentes.

A obtenção de uma gestão da ecologia de aula equilibrada (Doyle, 1979 cit. por Costa et al., 2013) pode ser conseguida através do envolvimento dos alunos na aprendizagem, do planeamento e da negociação constante, de forma a proporcionar oportunidades para que possam abordar o seu sistema social (Hastie & Siedentop, 2006 cit. por Costa et al., 2013).

O clima positivo gerado na aula leva a ganhos de aprendizagem por parte dos alunos, servindo de *feedback* para os professores no que respeita ao planeamento, execução e avaliação (Carreiro da Costa, 1998).

Este ambiente positivo de aprendizagem que resulta de um encontro entre as agendas sociais dos alunos e dos professores (McCaughtry, Tischler & Flory cit. por Rosado, 1990), foi conseguido, no caso específico da minha relação com a turma, numa primeira fase através do estudo dos processos dos alunos, do contacto com os seus Encarregados de Educação (EE), do estabelecimento de regras e rotinas de aula que deveriam ser cumpridas, e mais importante, através da discussão dos objetivos que os alunos se propõem a atingir, com base nos critérios de classificação, que permitiram individualizar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos e das suas dificuldades.

O clima relacional, segundo o ponto de vista apresentado anteriormente, deve estar presente em todo o trabalho de planeamento, facilitando a individualização do ensino, a prescrição de *feedback*, e contribuindo para uma gestão da organização das aulas favorável à aprendizagem dos alunos, através da formação de grupos, ou seja, uma gestão cuidada concorre para que a aula possa decorrer num ambiente que favorece as aprendizagens dos alunos (Rink, 1996).

Assim, ao contrário do que é habitual considerar-se, um ambiente positivo não se esgota nas características da relação interpessoal entre o professor e os alunos, mas está também associado com a forma como os alunos são capazes de cooperar, entreajudar e respeitar-se mutuamente e, ainda com a maneira como se relacionam efetivamente com os conteúdos e a matéria de ensino (Siedentop, 1998).

O sucesso do professor e do aluno não resulta apenas da forma como é transmitida a informação, mas também do estabelecimento de uma relação emocional entre ambos, por isso, o professor deve preocupar-se em estabelecer um bom clima de aula, mostrando-se disponível, afetuoso e entusiasta, mantendo as expectativas de sucesso elevadas para todos e evitando envergonhar, desprezar e ridicularizar os seus praticantes.

As diferenças entre os professores mais e menos eficazes encontram-se sobretudo na forma como os estes se relacionam com os alunos e estimulam o seu relacionamento com a matéria de ensino (Carreiro da Costa, 1991).

É possível desenvolver habilidades que ajudem o professor a melhorar o seu relacionamento interpessoal com os alunos, sendo positivo, preciso, entusiasta e desenvolvendo a afetividade (Siedentop, 1998).

A relação professor-aluno deve ser tida em conta no planeamento, na condução e na avaliação dos alunos, uma vez que deve ser planeada com base no conhecimento que o professor tem sobre os alunos é fundamental para a condução da aula, e consequentemente, ajudará o professor a estabelecer os objetivos que os alunos devem atingir no decorrer do ano letivo, que serão o objeto da avaliação dos mesmos.

Esta relação, estabelecida entre mim e os alunos, foi positiva ao longo do ano letivo, facilitando-me a individualização do ensino, e ajudando a manter um clima de aula positivo, favorecendo a participação dos alunos nas aulas, mantendo-os motivados e mais empenhados nas tarefas e evitando comportamentos desviantes.

5.1 Educação Física

Como referido anteriormente, a lecionação das aulas de EF implica uma relação direta entre o professor e o aluno, no entanto, esta relação pedagógica não se esgota nos momentos de aula, tendo esta que ser planeada de acordo com os objetivos que o professor estabelece e de acordo com as características de cada aluno.

No decorrer deste capítulo, será abordado todo o processo de planeamento, condução e avaliação em EF e a forma como estas dimensões se desenvolveram durante todo o processo de ensino, tendo como base a importância da relação professor aluno.

Ora, sabendo que a relação professor-aluno se desenvolve mais especificamente na interação com os alunos no decorrer das aulas, aquando da condução das mesmas, não nos podemos esquecer também do papel que o planeamento e avaliação têm no desenvolvimento da mesma.

Quando nos referimos à intervenção em EF é também importante referir o papel do planeamento na consecução da mesma e no estabelecimento de um clima de aula positivo, em que as aprendizagens dos alunos sejam a base de todo o processo educativo.

O planeamento “é um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.” (Menegolla & Sant’anna, 2001, p.40, cit. por Castro, Tucunduva, & Arns, 2008).

O processo de planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010, cit. por Inácio et al., 2014).

A avaliação deve ser utilizada ao longo de todo o ano letivo com o propósito de suportar as decisões de planeamento que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos, que se refletem na condução do ensino (Araújo, 2007), ao nível da regulação e verificação da aprendizagem conseguida pelos alunos, no interior do processo de desenvolvimento curricular, e relativamente aos objetivos de aprendizagem visado (Roldão & Ferro, 2015).

Para tal, uma das condições para a construção de uma avaliação reguladora é a clarificação dos pedagógicos e o conhecimento e assimilação dos critérios de avaliação por parte dos alunos e dos professores, que se constituem como os atores mais diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 2002 cit. por Roldão & Ferro, 2015).

5.1.1 Orientações metodológicas para o planeamento e avaliação

Para compreender o a importância do planeamento e a forma como foi realizado, importa considerar o modelo de ensino por etapas, que foi utilizado ao longo do ano letivo, tendo como base as orientações metodológicas apresentadas nos Programa Nacional de Educação Física (PNEF) – que se constituem como um “documento orientador, de referência para as práticas individuais e coletivas visando a transformação positiva dos alunos e das condições de realização da EF” (Ministério da Educação, 2001, pp. 19).

A exequibilidade do programa e consequentemente do planeamento, depende das condições dos recursos temporais, materiais (Ministério da Educação, 2001) (apresentados anteriormente no capítulo 3) e da capacidade de mobilização da ADEF, através do desenvolvimento de trabalho coletivo que será discutido ao longo do relatório, e que constituiu uma questão importante no desenvolvimento da investigação-ação que será apresentada no capítulo 6.4.

O trabalho coletivo de que falamos apresenta benefícios para o grupo docente, porque reduz o isolamento, o aumento do compromisso e da valorização da articulação vertical e o aumento da eficácia do ensino por efeito da aprendizagem que induz uma melhoria das práticas letivas, e para os alunos, como melhoria dos resultados escolares, menores diferenças no sucesso alcançado devido aos fatores sociais, económicos, culturais ou linguísticos e o desenvolvimento de uma relação mais significativa com o grupo de professores (Hord & Sommers 2008, cit. por Martins et al., 2014).

Segundo Rosado (2003), o modelo de planificação por etapas é, como o próprio nome indica, constituído por uma articulação interdependente de etapas que contribuem para os objetivos anuais definidos no primeiro momento de contacto com os alunos

aquando da Avaliação Inicial (AI), realizada nas primeiras 4 ou 5 semanas de aulas (Ministério da Educação, 2001).

Segundo o mesmo autor, a planificação por Etapas é distribuída frequentemente por três etapas ao longo do ano letivo, constituídas por uma etapa introdutória, uma etapa de desenvolvimento e aprendizagem e uma etapa de conclusão, normalmente apresentadas como Etapa de AI, etapa de desenvolvimento e aprendizagem e etapa de revisão/consolidação das matérias. Estas etapas são ainda compostas por unidades de ensino, conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos (Ministério da Educação, 2001).

Pelas suas características, este sistema que assenta no princípio da especificidade do Plano Anual de Turma (PAT), caracteriza-se como uma metodologia de planificação que, ao colocar à partida metas diferenciadas, estabelecidas na AI, reforça a diferenciação do ensino, através da organização de aulas politemáticas e do estabelecimento de grupos de nível, que permite que os alunos possam trabalhar as matérias e os conteúdos de cada matéria de acordo com a sua dificuldade, de forma a alcançarem o sucesso, podendo ainda o professor optar por planear unidades de ensino dedicadas a uma matéria crítica da turma (Rosado, 2003).

Tendo em conta o modelo apresentado, poderei refletir sobre a minha intervenção, dividindo a minha experiência em cinco fases diferentes, divididas entre cada umas das quatro etapas de planeamento que realizei, e começando numa primeira fase de recolha de informações essenciais para a planificação da AI.

Esta primeira fase constitui-se como a fase de recolha de informações a ter em conta no planeamento, realizada antes do primeiro contacto com os alunos e importante para a planificação da AI (Carvalho, 1994).

Desde o primeiro contacto com a escola, a primeira preocupação relacionada com o planeamento foi o reconhecimento dos espaços de aula, dos materiais disponíveis, e a conceção de uma caracterização da escola, que permita um acesso direto a essa informação, importante para o planeamento.

À parte do reconhecimento dos recursos materiais, espaciais e humanos, procurei ainda ter acesso aos processos dos alunos, que me indicaram características importantes dos mesmos a ter em conta no planeamento das aulas, particularmente no que diz respeito à escolha das estratégias a utilizar no decorrer da AI.

De forma a poder integrar as rotinas de planeamento da escola, foram analisados os documentos já existentes, relativos às decisões do currículo dos alunos (Ministério da Educação, 2001), documentos esses que não eram explícitos nas questões da avaliação,

mais especificamente no estabelecimento dos critérios de êxito e nos objetivos específicos para alcançar os níveis de desempenho, o que aliado a um atraso na distribuição do “roulement”, levou a um atraso no planeamento da AI.

A não especificação dos documentos existentes na escola mostrou a falta de uma cultura de aperfeiçoamento constante das práticas profissionais centradas nas aprendizagens dos alunos, que em conjunto com uma integração estratégica nos órgãos de gestão pedagógica, sustentam de forma determinante a qualidade do trabalho coletivo da ADEF (Costa et al., 2013)

Os PNEF recomendam que se elabore um PAI que apresente os procedimentos de avaliação que assegurem a credibilidade do processo avaliativo, bem como os objetos e contextos de avaliação mais adequados aos objetivos que se pretendem alcançar, onde se encontrem destacadas os momentos de avaliação, os aspetos críticos de aprendizagem em cada matéria e o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação, de forma a que todos os professores da ADEF possam estar ajustados entre si (Portugal, 2001 cit. por Fialho & Fernandes, 2011).

Este ajuste entre professores, pode estar condicionado pela existência de múltiplas interpretações e (consequentes) divergências, baseadas tanto em diferenças conceptuais, como na forma como é entendida a concretização prática da avaliação. Estas diferenças condicionam as possibilidades de acordo com uma consequente dificuldade na aferição entre professores (Black & Wiliam, 1998; Fernandes, 2006; Harlen, 2007, cit. por Roldão & Ferro, 2015).

Para além da falta de um projeto de EF consistente, o número de sessões semanais e a sua distribuição tardia, foram aspetos críticos na organização e garantia da qualidade da EF (Ministério da Educação, 2001).

5.1.1.1 Avaliação Inicial

O planeamento da AI, foi, portanto, condicionado pela tardia transmissão de informações por parte da área disciplinar de EF, como o lançamento do *roulement* com um atraso de uma semana, sem o qual não poderia saber quais os espaços de aula em que iria trabalhar e a falta de um PAI que, como referido anteriormente, dificultou a seleção de matérias a lecionar na etapa de AI.

O plano de AI é um processo decisivo que irá permitir ao professor planear todo o ano letivo (Carvalho, 1994) tendo em conta o grande objetivo da AI descrito no PNEF, “determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior” (Ministério da Educação, 2001).

A Etapa de AI é sem discussão a Etapa mais importante do ano letivo, que constitui a base de todo o trabalho de planeamento a realizar durante todo o ano letivo, funcionando como suporte a todas as decisões de planeamento. Esta etapa permite ao professor orientar todo o processo de ensino-aprendizagem, projetar os objetivos terminais para cada aluno em cada matéria, identificar as matérias prioritárias e os aspetos críticos do desenvolvimento dos alunos da turma, e ainda de recolher dados para orientar a formação de grupos de nível dentro da turma e definir prioridades de desenvolvimento para etapas seguintes, através da recolha das informações relativas aos alunos (Zabalza, 2000) e (Bento, 1998).

Em suma, é com o auxílio desta AI que os professores iniciam o processo de organização e funcionamento pedagógico da disciplina de EF de forma a que cada aluno e/ou cada grupo de alunos desenvolva plenamente as aprendizagens e competências previstas (Fialho & Fernandes, 2011).

Como referido anteriormente, nos PNEF dos ensinos básico e secundário está prevista uma AI, considerada o ponto de partida do trabalho dos professores no início de cada ano letivo e um processo essencial para desenvolver o currículo com base na escola (Portugal, 2001a, 2001b, cit. por Fialho & Fernandes, 2011).

Esta AI tem um impacto direto no ajuste dos objetivos de sucesso dos alunos, ao ser realizada uma Conferência Curricular inicial, onde se analisam e discutem os dados do conjunto dos alunos, verificando quais são as maiores debilidades no contexto de escola para se definirem estratégias de atuação coletivas. Esta avaliação é realizada de uma forma contínua ao longo do ano, ajustando-se assim as decisões coletivas às particularidades do momento do ano letivo em que os alunos se encontram (Martins et al., 2014).

Assim, o objeto da AI, que constitui a primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo, tem como propósito determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior (Ministério da Educação, 2001).

Segundo o PNEF (Ministério da Educação, 2001), de forma a cumprir os objetivos da Etapa de AI, o professor deverá, num contexto de aula de EF e num período entre 4 ou 5 semanas, aperceber-se da forma como os alunos aprendem, do modo como se situam em relação ao programa e das suas possibilidades de desenvolvimento, confrontando-os simultaneamente com o programa do respetivo ano de escolaridade em todas as áreas de extensão da EF, rever e consolidar aprendizagens, estabelecer regras e rotinas e construir um clima de aula favorável à aprendizagem.

Esta etapa assume ainda uma importância particular nos primeiros anos de cada ciclo, face à eventualidade de os alunos serem oriundos de escolas e turmas diferentes. Apesar de a turma com que trabalhei não estar em início de ciclo, todos os alunos da turma eram provenientes de outras escolas e turmas diferentes, uma vez que na ESBF, o ano de escolaridade mais baixo é o 8º ano.

Tendo em consideração a importância da AI e os seus objetivos, planeei a etapa de AI com base nas informações recolhidas sobre as características da turma, os espaços de aula, os materiais disponíveis, através de uma calendarização das matérias a abordar, dos testes de aptidão física a aplicar e dos conhecimentos a transmitir e das técnicas e estratégias a utilizar para cada uma das matérias, de forma a determinar o conhecimento aprofundado dos alunos da turma, tendo em conta as características de cada um e a sua disponibilidade para a prática, familiarizar-me com a turma conhecendo o comportamento dos alunos, criar regras e rotinas de trabalho, rever as aprendizagens anteriores nas matérias a avaliar e criar um bom clima de aula.

A AI foi, no entanto, condicionada por questões relacionadas com o planeamento, como a necessidade de passar pela sala de ginástica duas vezes e a condicionante de a primeira semana de aulas ter sido obrigatoriamente destinada a aulas teóricas por definição da ADEF, o planeamento de AI contou com uma calendarização de 8 semanas.

A pouca consistência dos documentos apresentados pela ASEF, onde não estavam estabelecidas as matérias que deveríamos abordar no 8º ano, levou o núcleo de estágio a desenvolver uma estratégia que permitisse uma forma correta de realizar a AI. Procurei observar o desempenho de todos os alunos no maior número de matérias possível, em que foram abordados todos os JDC, todas as submatérias do atletismo, a ginástica de solo, acrobática e de aparelhos e ainda os alternativos: corfebol, orientação, râguebi e luta. Esta decisão, tomada por todo o grupo de estágio foi difícil de cumprir, uma vez que o extenso número de matérias não permitia uma observação correta dos alunos, pelo pouco tempo em que estes se envolveram nas tarefas, tornando-se prejudicial no desenvolvimento da AI.

A Etapa de AI foi iniciada com base nos critérios definidos pela área disciplinar de EF, critérios esses que acabaram por ser alterados no seio do núcleo de estágio, sob a orientação do professor da faculdade, por se encontrarem desajustados. Estas alterações facilitaram a observação dos alunos, nas diferentes matérias, apesar de não terem sido aprovadas em conselho de área disciplinar, foram utilizadas no decorrer do ano letivo para questões de avaliação e de estabelecimento de objetivos de aprendizagem para os alunos.

No planeamento da AI foram ainda definidas as estratégias a utilizar para manter uma organização de aula favorável à aprendizagem dos alunos, destas podemos destacar a manutenção de um bom clima de aula que passou por estabelecer rotinas de aula, pela formação de grupos de trabalho formados no decorrer das aulas desta etapa, passaram por organizar os alunos por ordem alfabética, para que fosse mais fácil observá-los uma vez que não os conhecia, acabando por adaptar cada grupo tendo em conta as capacidades dos alunos e o seu comportamento.

Petrica (2003) verificou no seu estudo que os professores de EF consideram que uma boa programação das atividades, enquadrada num planeamento adequado, é imprescindível ao sucesso no ensino das atividades físicas, fazendo com que a condução seja a operacionalização do processo de planeamento e a via que permite a aquisição dos objetivos propostos.

A análise das relações observadas entre as decisões da fase prévia (que se constituem como planeamento) e da fase interativa (que acontecem no decorrer da aula) indica que o empenhamento cognitivo e o empenhamento motor dos alunos é afetado, não só, pelos comportamentos do professor, como também, pelas decisões de planeamento que assumiu anteriormente. (Januário, 1992 cit. por Petrica, 2003)

Desta forma, a condução do ensino deve ser suportada pelo trabalho de planeamento, ainda que algumas das situações de aprendizagem que se manifestaram desajustadas no decorrer das aulas tivessem de ser adaptadas, permitindo aos alunos continuar a trabalhar para atingirem os objetivos.

A Etapa de AI foi essencial para o desenvolvimento da condução das seguintes etapas, uma vez que permitiu conhecer de forma aprofundada os alunos da turma tendo em conta as características psicológicas, sociais e físicas de cada um, familiarizando-me com o seu comportamento, criando regras e rotinas de funcionamento da aula, estabelecendo uma boa relação professor-aluno e gerando um bom clima de aula.

O processo de automatização dos alunos nas rotinas organizativas foi para mim uma prioridade no decorrer desta etapa. Segundo Onofre (1995), a criação de hábitos e rotinas de organização nas primeiras sessões do ano letivo, é uma forma de garantir que estes se venham a automatizar.

Assim, a AI, procurei utilizar estratégias que me permitissem alcançar os objetivos acima descritos.

A relação professor-aluno sempre foi positiva, pelo que consegui chegar a cada um dos alunos individualmente, fazendo com que o clima de aula fosse positivo, mantendo os alunos empenhados nas tarefas, evitando comportamentos desviantes e obtendo a

atenção e confiança dos alunos para que respondessem positivamente aos momentos de instrução e à prescrição de *feedback*.

Para facilitar a condução do ensino, as estratégias utilizadas na etapa de AI, passaram por decisões sobre os estilos de ensino, a organização do espaço de aula, a formação de grupos e a criação de regras e rotinas.

Sendo a AI a etapa de primeiro contacto com os alunos, os estilos de ensino utilizados foram os menos autónomos do espectro de Muska Mosston, como o comando, o ensino baseado na tarefa e em alguns momentos o ensino recíproco (Mosston & Ashworth, 2008).

Relativamente à organização das aulas da AI, procurei definir com os alunos que as aulas eram constituídas por três partes distintas, todas elas importantes. A parte inicial, caracterizada por duas fases: aquecimento e instrução inicial, onde é realizada a chamada, que nesta fase foi importante pois facilitou o conhecimento dos alunos. Nesta fase foram também transmitidos conteúdos da área dos conhecimentos e informações relativas ao funcionamento da aula.

A realização da chamada foi realizada apenas nas primeiras semanas da AI, uma vez que deixou de ser necessária quando já estava mais familiarizado com os alunos.

A parte principal da aula era o momento onde eram abordadas as tarefas relativas às atividades físicas e ao trabalho das capacidades físicas, bem como o retorno à calma, caracterizado pelos alongamentos e arrumação do material utilizado na aula.

A organização do espaço de aula foi planeada de forma a que pudessem ser abordadas várias matérias na mesma aula e que os alunos pudessem estar o máximo de tempo possível em prática específica, principalmente nas situações de avaliação de cada matéria. Estas premissas foram difíceis de conciliar, sendo o meu posicionamento e o aspeto menos conseguido.

A formação de grupos na AI foi concretizada de forma a permitir que pequenos grupos trabalhassem matérias diferentes. Os grupos foram estabelecidos por ordem alfabética de forma a facilitar a observação e o registo. No entanto, para algumas matérias, especificamente os jogos desportivos coletivos, foram realizadas tarefas que permitissem identificar quais os alunos mais aptos, formando assim grupos de nível, posteriormente utilizados em situação de jogo reduzido.

À semelhança do planeamento e da condução, o processo de avaliação é um elemento importante e estruturante do processo de ensino-aprendizagem (Allal, 2010; Black, William, 1998; Fernandes, 2006, 2009; Hattie, 2009, cit. por Roldão e Ferro, 2015), constituído como uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular que,

centrando-se na apreciação do processo e dos resultados obtidos, serve para regular e verificar as aprendizagens conseguidas pelos alunos e para regular o próprio processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, é de extrema importância a construção de práticas avaliativas coerentes (Roldão & Ferro, 2015), que possibilitem a utilização da avaliação como suporte de todas as decisões que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos (Araújo, 2007).

Segundo Fernandes (2007), o próprio sistema de avaliação prevê a diferenciação pedagógica como forma de apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

No meu entender, o processo de planeamento e o processo avaliativo devem estar interligados e depender um do outro, de forma a garantir o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, atuando de forma cíclica, servindo o planeamento para que os alunos consigam atingir os objetivos definidos no processo de avaliação sumativa (AS), e servindo a avaliação como suporte ao planeamento, permitindo que este se adapte aos alunos em cada etapa.

Os objetivos de avaliação deverão ser explicados aos alunos, "negociando" com eles níveis de desempenho para determinados prazos (etapas ou UE), na interpretação prática das competências prioritárias. Sendo, imprescindível que os alunos conheçam aquilo que se espera deles, os objetivos que perseguem, bem como a distância a que se encontram da sua concretização (Ministério da Educação, 2001).

Este processo esteve condicionado pelos critérios a utilizar na fase da AI, contudo, a criação de novos critérios e situações de realização criadas pelo núcleo de estágio, ajudou a controlar a avaliação. Estes critérios e situações de avaliação, utilizadas na AI, permitiram obter um prognóstico importante para determinar as prioridades da turma e de cada aluno individualmente. No entanto, condicionado pela adaptação aos novos critérios, o prognóstico revelou-se desajustado, pela subvalorização das capacidades dos alunos e da minha capacidade para levar os alunos a alcançar os objetivos.

A criação dos novos critérios de avaliação, adequados ao contexto escolar e às necessidades dos alunos, aliados aos critérios de classificação definidos pela escola (que correspondem aos objetivos de final de ciclo do PNEF), foram cumpridos e justificam a classificação dos alunos em cada área de extensão da avaliação.

No decorrer da AI, as informações iniciais relativas aos conhecimentos foram avaliadas na instrução inicial, por questionamento, onde colocava questões aos alunos de forma a interpretar qual o seu nível de conhecimento relativamente às matérias a abordar.

Estes momentos de questionamento, onde se integravam as matérias relativas aos conhecimentos, foram avaliadas, depois da AI, através da aplicação do teste de

conhecimentos, que se constituiu como o instrumento de classificação dos alunos na área dos conhecimentos no primeiro período. Os resultados negativos permitem retirar duas possíveis conclusões: ou a grande parte dos alunos não foi capaz de aprender e entender a informação transmitida durante a instrução inicial no decorrer da etapa de AI, ou os conteúdos avaliados no teste escrito foram demasiado exigentes.

Apesar das condicionantes relativas ao planeamento, os objetivos estabelecidos para a AI foram em grande parte cumpridos. Foram determinados os níveis de desempenho dos alunos para a maioria das matérias, com exceção da patinagem e das matérias alternativas: Râguebi e Luta foram observados os comportamentos da turma e criadas regras e rotinas de aula e estabelecida uma boa relação professor aluno, importantes para a continuação do ano letivo.

No final da AI, foi realizado o balanço da etapa, que serviu para organizar a informação recolhida no decorrer da etapa, de forma a poder, posteriormente realizar o PAT e os planos das seguintes etapas, selecionando as matérias prioritárias e os principais conteúdos a trabalhar em cada matéria no decorrer do ano letivo.

5.1.1.2 Plano anual de turma

As informações recolhidas na etapa de AI, foram importantes para a construção o PAT, especificamente para a definição de objetivos, servido assim como linha orientadora para a conceção das seguintes etapas.

O PAT é um plano anual que integra a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para uma turma. Nele definem-se os objetivos para esse ano e operacionalizam-se os modos de os alcançar conjunto de objetivos definidos (Rosado, 1999).

Este documento, desenvolvido no final da AI foi fundamental para a operacionalização do ano letivo.

Segundo o PNEF (Ministério da Educação, 2001), o PAT deverá considerar a atividade da turma ao longo do ano que se deve orientar para a realização do conjunto dos objetivos das matérias nucleares.

A partir das informações recolhidas na etapa de AI foram selecionadas as matérias prioritárias, com base no desempenho dos alunos, a calendarização das seguintes etapas, as estratégias a utilizar, os objetivos para a turma e os níveis de desempenho a alcançar no final do ano letivo para cada aluno.

A seleção das matérias prioritárias resultou da análise dos resultados da AI, de acordo com as dificuldades, facilidades e preferências dos alunos. Estas matérias foram

lecionadas de forma singular na 1ª Etapa e tiveram uma maior prevalência nas etapas seguintes.

Identificaram-se como matérias prioritárias aquelas em que os alunos apresentavam no geral mais dificuldade em atingir o nível introdutório (Basquetebol, Voleibol, Badminton, Ginástica de solo e de aparelhos) e algumas submatérias do atletismo, pela possibilidade de utilizar os espaços exteriores e iniciar o desenvolvimento destas matérias.

A construção do PAT consistiu na calendarização do planeamento anual com os objetivos terminais e intermédios de cada etapa, onde foram estabelecidas as datas de cada etapa e unidade de ensino, a informação relativa às três áreas de avaliação, matérias prioritárias e à descrição sobre os objetivos intermédios e terminais (Brás & Monteiro, 1998), e informação relativa ao processo de ensino e desenvolvimento das restantes áreas de extensão da EF, tais como as capacidades físicas que deveriam ser mais trabalhadas e os conhecimentos a transmitir.

No PAT foram definidas 3 etapas para além da Etapa de AI, sendo a primeira etapa (Etapa 1) Aprendizagem e desenvolvimento, a Segunda etapa (Etapa 2) Desenvolvimento e aplicação e a terceira etapa (Etapa 3) Aplicação e consolidação.

A Etapa 1, decorreu até ao fim do 1º Período. Esta etapa, constituída apenas por Unidade de Ensino (UE) (conjunto de aulas com estrutura e objetivos idênticos). Cada unidade tem a duração de um mês, passando uma semana por cada espaço, foi projetada com a finalidade de desenvolver situações de ensino aprendizagem, e reforçar a vertente formativa da AI, de forma a ajustar o diagnóstico e prognóstico dos alunos para o desenvolvimento das seguintes etapas.

A Etapa 2, de desenvolvimento e aplicação das capacidades, constituída por três UE decorreu durante o 2º Período e a Etapa 3, decorreu durante o 3º período, onde se procedeu à revisão e consolidação de todas as matérias abordadas ao longo do ano, especificamente para que os alunos pudessem atingir os objetivos terminais.

Os planos de turma e de etapas, foram cumpridos desde a primeira aula da primeira etapa, embora apenas tenham sido entregues uma semana depois. Este trabalho de planeamento foi realizado com base nos resultados da AI e segundo as orientações do programa oficial.

5.1.1.3 Etapa 1: Aprendizagem e desenvolvimento

Depois de realizado o PAT, dava-se início ao plano da Etapa 1 que, como referido anteriormente tinha como objetivo desenvolver a aprendizagem das matérias prioritárias e reforçar a AI.

A maior dificuldade no planeamento desta etapa foi a passagem dos planos de aula, utilizados na AI, para a unidade de ensino.

Segundo Rosado (1999), uma unidade didática é uma unidade de ensino que agrupa aulas de acordo com o critério de semelhança relativamente às funções didáticas, ou seja um conjunto de aulas cuja unidade se constrói em torno de uma função didática.

Devido à má compreensão da funcionalidade da UE na primeira etapa, todas as aulas do plano de UE foram auxiliadas por planos de aula, não deixando de estar fundamentados nas decisões expressas no PAT, e por sua vez, nos resultados da AI, formando assim uma unidade coerente, apesar de restarem algumas dúvidas relativamente ao prognóstico dos alunos, levada a cabo na AI.

Estas dúvidas, levaram à necessidade de, durante a primeira Etapa de ensino, criar adaptações no decorrer das aulas, principalmente na formação de grupos e na utilização de algumas situações de aprendizagem, que não condicionaram o funcionamento da aula ou o empenho dos alunos.

Tendo em conta a curta duração da Etapa 1, procurei organizar aulas politemáticas, que permitissem aumentar o tempo de prática específica dos alunos, promovendo aprendizagens. A definição de grupos, embora condicionada pelo erro de prognóstico da AI poderia, no entanto, ter sido melhor conseguida.

A etapa 1 teve uma duração curta, contando apenas com uma unidade de ensino. Esta etapa, em que o principal objetivo foi promover aprendizagens nas matérias prioritárias, teve ainda um papel fundamental no acerto do prognóstico dos alunos e no aperfeiçoamento de aspetos da condução de aula.

Na sequência da unidade de ensino, a segunda aula no mesmo espaço foi sempre mais produtiva para os alunos, dado que imediatamente após uma explicação sucinta do que iria ser feito iniciavam a sua atividade.

Os estilos de ensino utilizados no decorrer da etapa 1, foram o estilo de ensino por comando e por tarefa, no entanto, procurei sempre atribuir uma maior autonomia aos alunos, de forma a que pudessem nas etapas 2 e 3 trabalhar com estilos de ensino mais autónomos como o ensino inter pares e a descoberta guiada.

Procurei formar grupos de nível tendo em conta os objetivos definidos para cada aluno, adaptando todas as situações que não estavam adequadas, inserindo variantes de facilidade e de dificuldade. A definição de grupos, apesar de condicionada pelo erro de prognóstico da AI podia ter sido melhor conseguida.

A instrução que prevaleceu foi a instrução inicial, onde consegui de forma clara e sucinta, explicar o funcionamento da aula e transmitir informações sobre a turma ou sobre os conteúdos da área dos conhecimentos.

A apresentação das tarefas por parte do professor indica aos alunos o que fazer e como fazer. Este conteúdo informativo, pretende esclarecer o aluno sobre o significado e importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a alcançar e ainda da organização da própria prática, nomeadamente na formação de grupos e determinação dos espaços, equipamentos e tempo de prática concedido (Rink, 1993 cit. por Rosado & Mesquita, 2009).

O *feedback* é um fator decisivo na atividade de condução do processo de ensino, que possibilita a orientação da atividade do aluno numa determinada direção. Assim, o *feedback* caracteriza-se como uma variável importante na determinação da eficácia e qualidade da lecionação, devendo, por isso, fazer parte integrante dos conhecimentos e procedimentos didático-metodológicos do professor (Mota 1989, cit. por Petrica, 2003).

O *feedback* mais utilizado foi o prescritivo e o interrogativo, sempre com reforços positivos. O *feedback* prescritivo, pela sua especificidade e o *feedback* interrogativo, questionando os alunos sobre a sua execução, facilitam as aprendizagens dos alunos (Rosado & Mesquita, 2009).

No entanto, o *feedback* nem sempre foi o mais assertivo. Segundo Rosado e Mesquita (2009), uma das maiores lacunas na qualificação do *feedback* situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos alunos, muitas vezes devido à falta de domínio do conhecimento do conteúdo (Shulman, 1987).

As conferências pós-aula, ajudaram a refletir sobre a condução da aula, e possibilitaram a rápida melhoria de alguns aspetos.

Todas as sugestões propostas em grupo foram discutidas segundo alguns quadros de referência teóricos, e postas em prática quando pertinentes. A colaboração com os colegas neste ponto foi até agora fulcral para o processo de estágio, uma vez que a discussão de ideias diferentes na organização da aula, na transmissão da informação dos *feedbacks* que podiam ser dados de forma diferente, das progressões e ajudas utilizadas, enriqueceu a forma como a aula é conduzida.

Na primeira etapa, foram utilizados os novos critérios de êxito, o que facilitou a observação. A avaliação das atividades físicas, foi realizada em cada aula, no entanto, as situações de avaliação e as grelhas de observação apenas foram utilizadas nas duas últimas semanas, de forma a confirmar as observações já realizadas durante toda a etapa.

A condição física foi avaliada de acordo com os testes do “fitescolas”, e à semelhança do teste de conhecimentos, estes testes só foram aplicados na última unidade de ensino.

Os objetivos da primeira etapa, distribuídos por cada aula da unidade de ensino, foram em grande parte cumpridos. Foi possível trabalhar as matérias prioritárias, acertar o prognóstico dos alunos e melhorar aspetos da condução de aula, essenciais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Estas alterações à calendarização e às situações de aula foram adaptadas com sucesso, não perturbando o funcionamento das aulas nem a aprendizagem dos alunos.

No momento entre o final da etapa 1 e o princípio da etapa 2, foram instituídos de forma mais direta os procedimentos de AF (avaliação formativa), importantes para dar a conhecer aos alunos qual o nível em que se encontravam, quais os objetivos a atingir e de que forma poderiam alcançar esses objetivos. Este momento foi importante, uma vez que permitiu aos alunos um nível de autonomia que lhes possibilitasse recorrer a mim para poderem alcançar novos objetivos, o que me auxiliou na condução do seu ensino.

De forma a manter a coerência entre as etapas de ensino, o prognóstico dos alunos foi adaptado na Etapa 2, com base nas informações de avaliação formativa e sumativa retiradas do balanço da Etapa 1.

O balanço da Etapa 1, foi um documento tão importante como o balanço da AI, uma vez que serviu para ajustar os objetivos de etapa para cada aluno e o respetivo prognóstico.

5.1.1.4 Etapa 2: Desenvolvimento e aplicação

A Etapa 2, que decorreu durante o segundo período do ano letivo, foi constituída por três UE e teve como objetivo desenvolver e aplicar as capacidades adquiridas durante a Etapa 1.

A Etapa 2, de desenvolvimento e aplicação das capacidades, que decorreu durante o segundo período do ano letivo, foi constituída por três UE e teve como objetivo desenvolver e aplicar as capacidades adquiridas durante a Etapa 1.

Após a aprendizagem das matérias definidas no PAT, os alunos puderam desenvolver cada uma das competências necessárias para poderem alcançar os objetivos terminais no final da etapa 3.

Os planos de UE da 2ª Etapa foram aprimorados relativamente ao plano de UE 1 da 1ª Etapa. Procurei aumentar a unidade entre as aulas de acordo com os objetivos definidos, mantendo sempre que possível, as mesmas rotinas de aquecimento e grupos de trabalho, tarefa condicionada pela organização do roulement, pelo facto de algumas

matérias (como o voleibol e o badminton), não poderem ser realizadas nos espaços exteriores.

A grande diferença entre a UE da Etapa 1 e as UE da Etapa 2 e seguintes, não passou apenas pelo estabelecimento de objetivos idênticos para todas as aulas da UE, assentou especialmente na planificação das aulas que decorriam no mesmo espaço, com características idênticas, facilitando a organização, a instrução inicial e aumentando o tempo de prática nas aulas de 45 minutos.

Na segunda etapa, na primeira unidade de ensino, voltei a fazer referência aos critérios de avaliação, explicando aos alunos o que precisavam para alcançarem cada um dos níveis de avaliação. Durante cada aula, ao apresentar as tarefas, que na maior parte das aulas já tinha objetivos diferentes para cada grupo de alunos, expliquei os objetivos e o que cada grupo deveria realizar para chegar ao nível de desempenho para o qual estava a trabalhar.

A organização das UE foi pensada para que os alunos tivessem maior tempo de prática em situações já conhecidas, com o objetivo de as poderem aplicar em situação de jogo, na 4ª e última UE desta etapa.

Como forma de introduzir uma avaliação formativa mais eficaz, um dos grandes objetivos da 2ª etapa, foi dar a conhecer os critérios de avaliação e definir um objetivo a alcançar durante o 2º período. Para tal, foi entregue aos alunos uma ficha individual do aluno, na qual, cada aluno escreveu os objetivos a atingir durante a segunda etapa. Esta ficha, tornou-se no principal instrumento de avaliação formativa, que acompanhou os alunos até ao final do ano letivo.

No decorrer da etapa 2, procurei utilizar estratégias pedagógicas que permitissem manter o clima positivo gerado anteriormente, esse fator facilitou a incrementação de uma maior autonomia nos alunos, de forma a poder utilizar estilos de ensino menos centrados no professor.

A instrução mais utilizada nesta etapa foi a instrução inicial, na qual introduzi os temas dos conhecimentos e expliquei o funcionamento da aula, distribuindo grupos e estabelecendo objetivos. Procurei que a instrução fosse curta, clara e concisa, o que aliado a um bom posicionamento que garantisse que todos os alunos me pudessem ver e ouvir e uma boa colocação da voz, permitiu manter os alunos atentos e concentrados.

Outra das dificuldades descritas no PIF relativamente à condução da aula foi a utilização de terminologia correta, que foi nesta segunda etapa, melhorada através do estudo autónomo das matérias e das chamadas de atenção nas conferências pós-aula.

Nesta etapa, o estilo de ensino utilizado mais frequentemente foi o estilo por tarefa. No entanto, em matérias como o atletismo e a ginástica, foram já utilizados o estilo recíproco e o estilo de autoavaliação, através de instrumentos de registo, e o estilo de ensino por comando na instrução do aquecimento, na condição física e em matérias como a Dança.

Os alunos com um nível superior nalgumas matérias foram utilizados como agentes de ensino. Desta forma, o estilo de ensino recíproco, ajudou a potenciar não só a aprendizagem dos alunos que trabalhavam para níveis inferiores, mas também a socialização e a entreajuda entre os alunos.

Em matérias como a Ginástica utilizei o estilo de ensino por tarefa, utilizando alguns alunos como agentes de ensino nas aulas em que os estes não traziam material, de forma a que pudessem participar mais ativamente na aula. Esta estratégia ajudou a resolver um problema que desde o início do ano letivo tinha vindo a dificultar a aquisição de aprendizagens por parte dos alunos na sala de ginástica, uma vez que muitos deles não traziam sapatilhas.

Relativamente à organização do espaço de aula, procurei evitar dispor as estações e os materiais de forma a evitar um problema que destaquei no PIF, referente ao meu posicionamento. No entanto, por vezes as estruturas organizativas não estavam definidas de forma coerente, impossibilitando que o meu campo de visão alcançasse todos os alunos. Esta situação foi em grande parte suprimida pelo nível de autonomia que os alunos foram adquirindo durante as duas primeiras etapas. Esta autonomia, possibilitou um maior envolvimento nas tarefas da aula, evitando comportamentos desviantes.

Apesar de uma maior coerência entre as aulas da mesma UE, a organização das aulas funcionou de forma diferente em cada espaço. No entanto, dentro do mesmo espaço as aulas de 90 minutos e de 45 minutos mantiveram as mesmas características organizativas, tanto espaciais como relativamente à organização dos grupos.

De forma a poder iniciar a aula o mais rapidamente possível, os materiais foram nas primeiras UE desta etapa montados por mim e pelos primeiros alunos a chegar à aula, exceto na sala de ginástica, na qual os alunos montaram as estações conforme desenhado na explicação do funcionamento da aula na instrução inicial.

Fez ainda parte da organização a atribuição da responsabilidade de dar os alongamentos, que foi sempre realizada por um dos alunos a cada rotação de espaços. Esta estratégia permitiu-me não só promover a autonomia dos alunos, atribuindo-lhes responsabilidade, como também facilitou o meu foco em questões que considero mais

importantes como transmitir aos alunos os aspetos mais importantes da aula, e informações sobre as aulas seguintes.

Para melhorar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, foi importante manter frequência de *feedback* elevada, completando sempre que possível o ciclo de *feedback* e utilizando reforços positivos e motivacionais, descritivos e prescritivos.

Esta preocupação com o *feedback* decorreu das recomendações indicadas nas reuniões com o núcleo de estágio e não estavam presentes como uma dificuldade no PIF.

De forma a potenciar a aprendizagem dos alunos é necessário manter a disciplina. Para isso procurei manter um bom clima relacional com os alunos, ganhando a sua confiança e mantendo uma postura de respeito.

As questões organizativas, apesar de por vezes apresentarem alguns lapsos, não apresentaram problemas que incorressem em distúrbios durante a aula, nem afetaram o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Uma vez estabelecidos e assimilados os indicadores e critérios de avaliação, o processo de avaliação cumpria assim na etapa 2 a sua função. A ficha individual do aluno, na qual estavam presentes os níveis para os quais os alunos estavam a trabalhar em cada matéria e as competências que deveriam desenvolver para alcançarem o próximo nível, foi fundamental para o processo de avaliação formativa.

Os conhecimentos na segunda etapa, foram avaliados através da realização e apresentação de um trabalho escrito. Os alunos empenharam-se e as notas dos conhecimentos subiram.

A Aptidão Física, foi trabalhada durante toda a Etapa, em estações de condição física, e durante o aquecimento. Os resultados foram superiores, no entanto, era necessário continuar a trabalhar no sentido de melhorar a aptidão física dos alunos para que alcançassem os objetivos terminais no final da Etapa 3.

5.1.1.5 Etapa 3: Consolidação e revisão

A Etapa 3, decorreu durante o terceiro período do ano letivo e foi, à semelhança da Etapa 2, constituída por três UE. A distribuição das matérias foi planeada de forma a conseguir alcançar os objetivos de Terminais para cada matéria.

As UE da Etapa 3, foram desenvolvidas com objetivos diferentes que pressupunham aulas com as mesmas características em cada uma. A 5ª UE foi planeada com o objetivo de rever todos os conteúdos abordados nas Etapas 1 e 2, e traçar objetivos terminais com os alunos com base nos resultados da avaliação resultante do segundo período. Para cumprir os objetivos desta UE, a instrução foi propositadamente mais

cuidada e as tarefas de aula interrompidas mais frequentemente para dar *feedback* de grupo e classe.

A 6ª Unidade de ensino, teve como objetivo a consolidação dos conteúdos. As tarefas de aula foram mais aproximadas à situação de avaliação e o *feedback* foi mais individualizado, de forma a ajudar cada aluno a alcançar os seus objetivos terminais em cada matéria.

Na 7ª Unidade de ensino, as matérias foram realizadas em situação de avaliação, as aulas foram sempre politemáticas, e realizadas num clima de observação, especialmente nas últimas aulas da unidade de ensino, onde os alunos já tinham perfeita autonomia.

O trabalho das diferentes capacidades físicas, teve em vista os testes de aptidão física a realizar nas duas últimas unidades de ensino, e foram trabalhadas durante a 5ª e 6ª UE em circuito, em simultâneo com as restantes matérias da área das atividades físicas, em grupos heterogéneos, com alunos a trabalhar para objetivos semelhantes. Na primeira UE, a aptidão física foi trabalhada de forma mais geral, dando prioridade à resistência Aeróbia, no início das aulas, sendo na segunda unidade trabalhada de forma mais semelhante à dos testes de aptidão física, de modo a preparar os alunos.

No decorrer desta etapa, todos os conhecimentos foram abordados em aula, sendo o teste escrito o momento de avaliação, sobre os conhecimentos anteriormente abordados no primeiro período e no trabalho escrito do segundo período.

A condução da aula, apesar de muito semelhante ao decorrido na 2ª Etapa, foi facilitada pelo fato de os alunos já terem interiorizado todas as rotinas de aula, estando muito mais autónomos nas suas tarefas.

A instrução mais utilizada foi a instrução inicial, através da qual procurei abordar os temas dos conhecimentos e explicar o funcionamento de cada aula. Na primeira Unidade de Ensino da Etapa, foi fundamental a explicação das finalidades de cada exercício e os objetivos de cada tarefa, que ocorria principalmente na instrução inicial da primeira aula de cada espaço, e parando a aula sempre que necessário.

À semelhança da Etapa 2, a organização das UE, previa um funcionamento diferente para as aulas de cada espaço. Apesar da organização variar de espaço para espaço, dentro do mesmo espaço as aulas de 90 minutos e de 45 minutos tiveram as mesmas características, tanto espaciais como relativamente à organização dos grupos, que foram em todas as UE normalmente homogéneos relativamente ao nível dos alunos.

O clima relacional, continuou nesta etapa a ser uma das minhas prioridades, especialmente na 1ª UE, que ao iniciar-se com o início do 3º Período, procurei, depois das

férias letivas, relembrar todas as regras e sinais de forma a potenciar a aprendizagem dos alunos mantendo disciplina, ganhando a confiança dos alunos e mantendo uma postura de respeito.

No decorrer desta etapa, foi importante manter a frequência de *feedback* elevada, de forma a que os alunos pudessem atingir com mais facilidade os objetivos terminais para cada matéria. Procurei completar sempre o ciclo de *feedback*, utilizando reforços descritivos e prescritivos.

O Estilo de ensino por tarefa foi o mais utilizado, ainda que em matéria como a dança, tenha utilizado o estilo de ensino por comando.

Para a leção da ginástica de solo e acrobática, foi utilizado o estilo de ensino recíproco e nas restantes matérias, utilizando os alunos com um nível superior como agentes de ensino, de forma a potenciar a aprendizagem dos alunos com menos nível.

Nesta última Etapa, a autoavaliação foi aplicada de forma mais eficaz, através da aplicação das fichas individuais. Os alunos, ao conhecerem todo o processo avaliativo, procuraram atingir os objetivos terminais, que por terem sido discutidos comigo e acordados por eles, permitiram que estes estivessem mais empenhados e motivados para a realização das tarefas da aula.

5.1.2 Outras tarefas de leção

A semana de professor a tempo inteiro, e a leção de aulas ao 1º e 2º CEB, foram tarefas descritas no guia de estágio pedagógico, que permitiram, através da sua realização complementar, enriquecer e diversificar o trabalho de condução do ensino que desenvolvi ao longo do ano letivo.

A nível pessoal, estas tarefas ajudaram desenvolver e diversificar o trabalho de condução adquirido ao longo do estágio.

5.1.2.1 Professor a tempo inteiro

Esta tarefa foi especificamente realizada no final do segundo período, de forma a permitir que na minha intervenção com as turmas, já tivesse adquirido as competências necessárias para garantir uma experiência positiva para mim e para os alunos.

Procurei intervir apenas em turmas do ensino secundário, com exigências diferentes da turma que tenho vindo a acompanhar.

Relativamente a esta semana, pude retirar várias conclusões. O facto de ter trabalhado com diferentes turmas, deu-me uma noção prática da forma como os professores das turmas em que intervimos, trabalham com os seus alunos, permitiu trabalhar

com alunos de diferentes idades, diferentes níveis de desempenho e diferentes velocidades de aprendizagem.

Apesar das experiências positivas, também pude refletir sobre algumas das condicionantes destas, no que toca à condução do ensino. A falta de contacto anterior com os alunos, dificultou a adaptação dos grupos em caso de alguma falta, e não possibilitou a individualização do ensino, uma vez que os exercícios planeados, teriam de ser aplicados a todos os alunos.

Antes do início da semana, reuni com os professores das turmas, de forma a recolher o máximo de informações possíveis, como o número de alunos, o nível de desempenho e as matérias que realizariam nos espaços em que a aula seria lecionada.

Considero que a minha ação como professor foi positiva e construtiva, procurando sempre executar rotinas de organização (principalmente, na instrução inicial e no aquecimento) e normas de funcionamento de forma a potenciar o tempo de prática dos alunos.

Destaco ainda a forma como ajustei as situações propostas no planeamento das aulas aos alunos, ao espaço de aula e às características das turmas.

A instrução inicial foi, na primeira aula de cada turma, extensa, uma vez que foi necessário apresentar-me antes de explicar o funcionamento e objetivos da aula.

Relativamente ao clima de aula, ao qual dou bastante importância, foi sempre possível criar um clima positivo, que favoreceu a relação com os alunos no contexto de aula e a receção dos *feedbacks* por parte dos alunos.

5.1.2.2 Lecionação do 1º e 2º CEB

Esta tarefa de lecionação, à semelhança da semana de professor a tempo inteiro, teve como objetivo o contacto com outras realidades de lecionação, no caso, a lecionação a turmas do 1º e 2º ciclo, compostas por alunos com faixas etárias entre os 6 e os 12 anos.

Para a escolha da turma do 2º CEB, entrei em contacto com um dos professores da Escola Básica da Pontinha, que de acordo com o meu horário, me possibilitou a lecionação das duas aulas da turma 5º C.

A turma do 1º ciclo foi escolhida de forma semelhante à do 2º. Tendo entrado em contacto com a coordenadora da escola Primária Mello Falcão, que me atribuiu, segundo a disponibilidade de horários, uma turma que teria aula de expressão físico-motora, de forma a que pudesse lecionar a aula em coadjuvação com a professora titular da turma.

Para o planeamento das diferentes aulas, recolhi junto dos professores, informações importantes relativamente à constituição da turma, ao seu desempenho motor geral e ao seu comportamento, bem como, dentro do planeamento que cada professor

tinha para cada turma, quais seriam as matérias que recomendariam e as situações de realização.

Uma análise das aulas lecionadas ao 1º e 2º Ciclo do ensino básico permitem retirar algumas conclusões da forma como as aulas foram conduzidas e das diferenças entre o 3º ciclo e os ciclos já mencionados.

A minha intervenção como professor no 1º e 2º ciclo foi positiva. As reações por parte dos alunos foram boas e as adaptações que tive que realizar no decorrer das aulas foram acertadas, no entanto, pude verificar que no 2º ciclo, as tarefas planeadas podiam ter sido mais eficazes para a aprendizagem dos alunos se o tempo destinado a cada tarefa fosse inferior, uma vez que na primeira aula do 2º ciclo os alunos perderam a atenção e iniciaram alguns comportamentos fora da tarefa. O estilo de ensino por tarefa no 5º ano pode não ter sido o mais acertado, apesar de ter funcionado relativamente bem, com sucesso por parte dos alunos na realização dos exercícios propostos.

O *feedback* nas aulas do 5º ano deve ser mais assertivo, claro e conciso, de forma a que os alunos o compreendam, necessitando de um maior controlo e de um ciclo de *feedback* mais imediato.

Relativamente às aulas do 1º ciclo, tive maior facilidade na condução da aula, em parte devido à minha experiência nas atividades de enriquecimento curricular (AEC). Neste ciclo de ensino, é muito importante uma linguagem mais cuidada e o estabelecimento de regras e sinais eficazes, que ajudam a controlar todos os e facilitam a condução da aula.

Foi importante a interpretação do desenvolvimento físico dos alunos, de forma a adaptar a aula, e promover a aprendizagem dos alunos, garantindo que as tarefas sejam fáceis e simultaneamente desafiantes.

O facto de a aula ter sido em coadjuvação, foi positivo, uma vez que pude, por um lado, interpretar mais facilmente o desempenho motor dos alunos, e os seus comportamentos, e por outro, garantir que os alunos tivessem uma intervenção mais especializada na área da EF, de acordo com os PNEF.

5.2 Desporto escolar

O DE é uma área transversal do sistema educativo, que desenvolve atividades desportivas de complemento curricular intra e interescolares. É definido como “o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (Artigo 5º - “Definição”, Secção II – “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei nº 95/91, de 26 de fevereiro).

Segundo o Programa do DE 2013-2017 (Ministério da Educação e Ciência, 2013), o DE tem como visão proporcionar a prática regular de atividades físicas e desportivas a todos os alunos do sistema educativo. As atividades de DE têm ainda como missão proporcionar o acesso de todos os alunos à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

O golfe foi a modalidade que me foi atribuída na escola. O pouco contacto que tive com a modalidade não era suficiente para iniciar este processo. Desta forma, esta etapa iniciou-se antes dos treinos de DE, tornando-se fundamental conhecer os espaços em que se iriam realizar os treinos, os materiais, as rotinas já utilizadas pela professora responsável, um estudo sobre a modalidade, em particular sobre as técnicas e os processos de aprendizagem.

O primeiro momento, foi marcado por uma reunião com a professora responsável pelo núcleo de DE de golfe, no qual foram discutidos vários assuntos, desde a preparação das atividades do grupo-equipa, o conhecimento e arrumação dos materiais e exercícios específicos e conteúdos importantes para levar a cabo o início das sessões.

No decorrer do primeiro período, o planeamento das sessões, foi acontecendo à medida que os novos alunos iam aparecendo, de forma a que pudéssemos ter conhecimento das características dos alunos, do seu nível e da sua velocidade de aprendizagem.

As sessões iniciaram-se com o “dia aberto de golfe”, em que com a ajuda de alguns alunos já membros do grupo de anos anteriores, recebemos vários alunos, e preparamos jogos que pudessem motivar os novos alunos a participar.

O grupo de golfe que se estava a formar era bastante heterogéneo, o que dificultou numa primeira fase a concretização de um plano anual.

Nesta primeira fase que decorreu durante o 1º período, as primeiras sessões foram constituídas por pequenos jogos e pela transmissão das regras de segurança, importantes para que não ocorressem problemas no decorrer do ano letivo, depois, com a aproximação do final do período, as sessões foram planeadas de forma a que pudessem ser praticadas as diferentes técnicas, através de situações idênticas para todos os alunos que participem nas sessões, sendo a diferenciação feita através de variantes de dificuldade e de facilidade.

Para além das tarefas presentes nas sessões, foi criada uma competição interna, que teve como funções motivar os alunos a participar, e poder diferenciar os níveis dos alunos, e em que escalão devem competir. Esta ideia, acabou por ser utilizada durante todo o ano letivo.

Após uma primeira fase de adaptação e da formação de um núcleo de golfe mais coeso, foi construído um projeto de DE com o objetivo de apresentar as linhas orientadoras e aspetos de planeamento que auxiliaram a condução das sessões de treino e o acompanhamento dos momentos de competição. No entanto, e como referido anteriormente, a grande heterogeneidade do grupo e a incerteza do número de alunos por treino, dificultaram a execução do planeamento de situações de exercício diferentes de sessão para sessão.

De forma a diferenciar o ensino, a estratégia encontrada para fazer face ao problema acima referido, consistiu na realização de sessões que desenvolvessem as técnicas de *Putt*¹, *Chip*² e pancada longa, em diferentes situações, procurando adaptar o exercício (distância ao buraco, altura da bola e número de pancadas) a cada aluno, consoante as suas necessidades de aprendizagem.

Todas as sessões tiveram um exercício de competição, que contou para o ranking interno. Este ranking interno, foi uma boa estratégia, pois facilitou a avaliação do desempenho dos alunos e promoveu a sua participação (uma vez que existiram pontos por participação na sessão).

Este exercício de competição, realizado por todos os alunos presentes durante a sessão de DE, representava o conteúdo que refletia o principal objetivo desta, aliado ao desempenho dos alunos e o comportamento (etiqueta) que contribuíam para definir qual o nível de competição em que os alunos iriam participar.

Como referido anteriormente, a avaliação do nível dos alunos é feita segundo duas componentes: a “etiqueta” – (Saber estar em campo) e o desempenho técnico. De forma a avaliar a técnica, recorri às competências técnicas descritas no PNEF e ao tipo de competição para cada nível, tendo em conta a sequência de aprendizagem apresentada no projeto.

O estabelecimento de conteúdos levou a uma grande pesquisa e recolha de informação sobre a metodologia de treino do golfe, uma vez que se tratava de uma modalidade com a qual nunca tive muito contacto.

Foram estabelecidos conteúdos teóricos relacionados com o jogo, as regras de segurança e com a terminologia, e conteúdos práticos, relacionados com o desenvolvimento da técnica, para cada nível, estes fatores foram fulcrais para definir uma sequência de aprendizagem e aplicar uma metodologia de treino eficaz.

¹ Pancada curta jogado no *green*, caracterizada por fazer rolar a bola para dentro do buraco.

² Pancada curta, tipicamente jogada a partir de uma zona próxima do *green*, caracterizada por elevar a bola pelo ar, fazendo com que esta caia antes do buraco, rolando para dentro do mesmo ou para uma zona mais próxima.

Uma vez definidas as competências a trabalhar, o planeamento das sessões de golfe, foi realizado com o objetivo de desenvolver as principais técnicas em todas as sessões, tendo cada uma delas um objetivo principal, segundo o qual se realizaria a competição que contaria para o ranking interno.

Este planeamento, realizado para o 2º e 3º período, foi cumprido na maioria das sessões, no entanto, fatores como a falta de alunos e alterações das datas das competições, principalmente devido a condições climáticas desfavoráveis, impediram o cumprimento total da calendarização.

No entanto, todas as adaptações foram realizadas com o objetivo de manter o objetivo principal da aula, variando muitas vezes as situações em função do número de alunos presentes, e das datas das competições, que levariam à realização de um treino de preparação na sessão anterior ao momento de competição.

Em conjunto com a professora, foi decidido, de forma a aumentar a competitividade entre os alunos e a melhorar a assiduidade dos mesmos às sessões de treino, que seria realizada uma competição interna de 18 buracos no último mês, que consistia na realização de situações muito aproximadas ao jogo, realizando 2 a 3 buracos por sessão, e terminando com a última sessão no campo do Jamor.

De forma a aproximar as situações de exercício realizadas na sessão, estabeleci, em conjunto com a professora responsável pelo núcleo que na primeira semana de cada mês, seria realizada uma situação de competição com os alunos presentes, mais aproximada ao jogo formal (no qual se utilizará toda a sala, 4 buracos e cartão de marcação).

Esta estratégia que teve como principal objetivo a realização de situações de jogo mais aproximadas ao jogo real, acabou por fazer parte integrante do ranking interno, sendo aplicado nas últimas sessões do 3º período.

A primeira competição, foi realizada aproximadamente um mês depois do início dos treinos, e todos os alunos participaram no escalão de principiante, à exceção do aluno que está há mais tempo no núcleo que participou no escalão avançado.

O torneio foi orientado por mim e pela professora responsável pelo núcleo, caracterizado por um acompanhamento dos alunos durante a competição.

Todas as competições que se seguiram, foram organizados da mesma forma, estando eu responsável por orientar os alunos de nível principiante, enquanto a professora responsável pelo núcleo acompanhava os alunos de nível intermédio pelo campo.

Tive ainda oportunidade de acompanhar os alunos em competições, nas quais, dois dos nossos alunos participaram já em nível Intermédio.

As sessões foram sempre acompanhadas pela professora responsável, mas em grande parte conduzidas por mim. Tive facilidade em garantir uma boa relação com os alunos, e acabei por conseguir organizar as tarefas e dar instrução e *feedback* de forma assertiva, ainda que por vezes tenha recorrido à professora responsável pela sua experiência nesta área.

Todos os alunos terminaram o ano letivo a competir nos níveis prognosticados e a maioria das competências foi adquirida.

O aluno de nível avançado acabou por abandonar as sessões de treino no fim do 2º período, no entanto, ainda participou em competições de nível avançado.

Os alunos de nível intermédio conseguiram realizar o *putt*, o *chip* e a pancada longa com tacos 7 e P, sem qualquer problema, tendo apenas algumas falhas a nível de postura.

Os alunos de nível principiante, realizaram o chip, o *putt* e a pancada longa nas mesmas situações que os colegas de nível intermedio, no entanto com menos sucesso, sendo a postura, e a pontaria bola-alvo, os aspetos mais difíceis.

5.3 Cidadania

A relação do DT com os alunos, desenvolve-se não só nas tarefas de direção de turma, mas também no planeamento, organização e condução das aulas de cidadania.

O Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire, estabeleceu um referencial de educação para a cidadania, que refere que a cidadania deve ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta a objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento, onde se enquadram as capacidades de promover um projeto ético de ação solidária que privilegie a promoção da Dignidade Humana, o Desenvolvimento Sustentável, a Democracia, a Paz e a redução do sofrimento, das injustiças, das desigualdades e da infelicidade. Deseja-se, assim e para além dos alunos serem portadores do significado de estarem no MUNDO, que estejam animados pela vontade de participar na sua mudança, pela transição da reflexão para a ação.

Neste sentido, a abordagem curricular da cidadania deve procurar desenvolver projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade.

Esta Área Curricular, enquanto espaço de debate, permitirá progressivamente clarificar as ações que cada Aluno enquanto cidadão portador de direitos e de deveres e promover o desenvolvimento humano.

Deve ser, por isso, o mais significativo contributo para que a Escola se torne um palco de discussão e de estudo das questões relativas à Cidadania.

Os temas a abordar na disciplina de cidadania, foram selecionados em primeiro lugar pela observação dos comportamentos dos alunos, posteriormente por um questionário onde os alunos escreveram quais os temas que gostariam de ter a possibilidade de esclarecer e debater, e por ultimo, de acordo com as atividades realizadas no programa PES.

Na primeira aula de cidadania, foi feita uma nova apresentação dos alunos e dos professores, uma vez que alguns dos alunos não tinham vindo ao dia da receção aos alunos.

Nas seguintes aulas, foi já posto em prática um planeamento elaborado em conversa com a DT, que visava numa primeira fase, a abordagem de temas como regras da escola, transmissão de informações do conselho de diretores de turma aos alunos e funções do delegado de turma, com vista à eleição do delegado de turma.

A partir deste momento, foi realizada uma seleção dos temas a abordar nas aulas de cidadania, com base nas características e necessidades da turma, e realizado uma calendarização, na qual consta a discussão de temas como direitos e deveres referidos estatuto do aluno, apresentação de trabalhos de pesquisa sobre os jogos olímpicos, com foco nos valores do desporto, entre outros.

No segundo período, as aulas de cidadania foram organizadas de forma a abordar e a debater os temas selecionados, e simultaneamente, deixar espaço para a resolução de problemas da turma, recolha de justificações de faltas e outros assuntos relacionados com a direção de turma.

A condução das aulas de cidadania, decorreu de forma positiva, com uma boa participação por parte dos alunos, e uma atitude positiva da DT, dando-me abertura para conduzir a aula.

Todos os temas abordados foram organizados em unidades de ensino/módulos de três aulas, nas quais se realizava uma dinâmica relacionada com o tema, como a visualização de um filme ou a visita a uma exposição na escola e posterior debate.

O planeamento foi, no entanto, difícil de gerir, ainda que aceite pela DT, uma vez que foi dada prioridade aos projetos da escola, nos quais os alunos participaram na hora da aula de cidadania.

Os alunos participaram na visualização de filmes com outras turmas, assistiram à exposição dos projetos das turmas do ensino secundário e das turmas dos cursos profissionais, exposições sobre a 2ª Guerra Mundial, a partir da qual pudemos debater o tema do racismo, e assistiram ainda a palestras sobre a sexualidade e sobre a história de Braamcamp Freire, o patrono da escola.

Foram ainda visualizados dois filmes (“Ao ritmo do hip-hop” e “Forest Gump”), que retratavam história relacionadas com diversos problemas da sociedade e da adolescência. Estes filmes, para além de levarem aos alunos diferentes percepções dos problemas do dia-a-dia, permitiram ainda a realização de debates e a apresentação de trabalhos relacionados com os temas dos filmes.

A avaliação foi realizada, de acordo com o comportamento dos alunos na escola, em todas as disciplinas, com a participação nos projetos e nos debates em turma e com a apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos.

6. Relação com a Comunidade Escolar

A participação do professor na escola não assenta apenas na atividade letiva, todas as relações que estabelece com a comunidade escolar, ajudam ao seu desenvolvimento e ao desenvolvimento da organização escolar, onde este desenvolve vários papéis.

Para além da lecionação da EF, das sessões de DE e de Cidadania, que implicam uma relação direta com os alunos, a organização do DE, a Direção de turma e todos os tipos de intervenção na escola, como a ação de intervenção e a investigação ação, constituem parte integrante das funções do professor de EF e merecem por isso ser alvo de reflexão pela sua importância no desenvolvimento do estágio pedagógico.

No decorrer deste capítulo serão abordadas as tarefas relacionadas com a direção de turma, o DE e os projetos de intervenção e investigação-ação desenvolvidos na comunidade escolar.

6.1 Direção de turma

Como parte integrante das funções do DT, falámos anteriormente do planeamento, condução e avaliação da disciplina de Cidadania, realizados em coadjuvação com a DT da turma que acompanhei. Esta intervenção nas aulas de cidadania estava incluída no projeto de direção de turma, no entanto, importa ainda refletir sobre a intervenção como DT na relação com EE, relação com os alunos e na relação com CT.

O DT constitui-se como um elemento fundamental na relação interna entre a turma e o CT e na relação que estabelece entre os encarregados de educação. O papel do DT está relacionado com a organização de um trabalho cooperativo entre os professores do CT em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos da sua direção de turma (Boavista & de Sousa, 2013).

Para além da tarefa que se reflete na gestão dos alunos, professores e encarregados de educação, e das numerosas funções burocráticas, o DT deve ser um elemento determinante na gestão de conflitos que não se encerram no recinto da escola, mas que se ramificam por toda a comunidade educativa. Para tal deve saber prever situações, solucionar problemas, gerir conflitos e promover o trabalho de equipa entre professores mostrando-se um líder ponderado, equilibrado e democrático (Roldão, 2007).

O perfil de um DT deve ser o de um profissional de educação que reconhece e seleciona informação pertinente, capaz de tomar decisões consistentes e coletivas e avaliar os seus resultados, modificando-os quando necessário, atuando como um mediador curricular (Favinha, 2010)

Para responder a todas as suas funções e responsabilidades, o DT deve estar preparado, conhecendo toda a legislação e as funções que dela decorrem, e apresentar

uma visão inovadora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa, de modo a responder a todos os desafios previstos no projeto educativo da escola (Boavista & de Sousa, 2013).

De forma a poder responder a todas as tarefas relacionadas com a direção de turma, que viriam a ser realizadas em coadjuvação com a DT, foi importante a realização de um projeto de direção de turma, que teve como principal objetivo, o planeamento e estruturação das funções, tarefas e atividades a realizar no âmbito da direção de turma, relacionadas com a interação com o CT, os alunos e os respetivos encarregados de educação.

Para a realização desse projeto, e de forma a poder responder a todas as tarefas de direção de turma, baseei a construção deste projeto de direção de turma no artigo 59.º - competências do DT, do regulamento interno da escola (Agrupamento de Escolas nº 1 de Odivelas, 2013).

Estas competências, desenvolvem-se na intervenção do DT com os alunos, com os encarregados de educação e com os docentes que integram o CT, nomeadamente com o docente de ensino especial, sempre que haja alunos abrangidos pelo DL n.º 3/2008.

A primeira competência apresentada no regulamento interno da escola, indica-nos que o DT deve garantir a continuidade do acompanhamento pedagógico da turma, e para tal deve estar na posse de todas as informações relativas aos alunos.

Segundo Favinha (2010), O DT deve estar ter em sua posse todas as informações que lhe permitam ser o coordenador da elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto curricular de turma e deve saber ouvir todos e mediar as relações interpessoais e curriculares.

Esta recolha e posse das informações relacionadas com os alunos foi importante na medida em que permitiu, através de um melhor conhecimento de todos os alunos, ser compreensivo, tolerante, firme, disponível, dinâmico, responsável, criativo, competente, maduro, coerente e decidido (Roldão, 2007).

As primeiras informações, relativas aos alunos da turma, foram recolhidas com recurso ao preenchimento do questionário da escola, a partir do qual, pudemos conhecer qual a situação familiar, académica e pessoal dos alunos.

O DT, para além da recolha das informações relativas aos alunos, é ainda responsável por fazer circular a mesma pelos agentes responsáveis pelos alunos (restantes professores do CT e encarregados de educação). Esta função foi facilitada pela utilização do programa INOVAR, a partir do qual, o DT consegue ter acesso a todas as informações necessárias de forma rápida.

O mesmo programa permite informar o CT, a escola e os EE do desempenho académico dos alunos e manter o registo de faltas do aluno atualizado, procedendo à análise de cada caso e, quando necessário, sinalizar as situações de comportamento inapropriado, analisando e encaminhando os casos de natureza disciplinar e absentismo de acordo com a legislação em vigor aos encarregados de educação convocando-os sempre que necessário através do meio julgado mais expedito, e em casos graves comunicar essas situações à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

Outra das funções do DT, muito relacionada com a recolha de informações, passa por manter o processo individual de cada aluno atualizado. Esta tarefa, consiste, para além da atualização e circulação da informação relativa aos alunos, na criação de um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP), no qual são propostas estratégias para que os alunos possam melhorar o seu desempenho nas disciplinas em que têm aproveitamento negativo. Este documento, é criado em conjunto por todos os professores em CT e assinado pelo DT, Encarregado de Educação e pelo próprio aluno, como forma de compromisso, contribuindo para o desenvolvimento de formas de ação educativa com a participação dos pais e encarregados de educação e dos restantes professores do CT.

No caso dos alunos referenciados e integrados no DL n.º 3/ 2008, o processo individual do aluno deve também integrar o seu PEI (programa educativo individual), que foi elaborado conjuntamente pelo docente de ensino especial, pelo DT (que o coordena) e pelo encarregado de educação do aluno, conforme art. 10º e 11º.

No que respeita ao calendário de testes escritos, a sua calendarização deve ser comunicada aos encarregados de educação, no início de cada período, num primeiro momento na reunião de Encarregados de Educação, e posteriormente, enviando um calendário através dos alunos.

De forma a promover e facilitar a integração dos alunos na turma e na vida escolar, o DT deve procurar saber informações relativas às relações da turma. Estas informações foram recolhidas em conversa com os restantes professores, que também devem relatar qualquer caso de falta de integração, tanto individualmente como em CT.

Foi ainda realizado um estudo sociométrico da turma, que permitiu conhecer quais as relações entre os alunos nas dimensões: social; académica e lúdico-desportiva, com o propósito de promover a integração dos alunos da mesma, através da utilização de processos pedagógicos adequados a cada aluno, como por exemplo, o lugar em que se sentam na sala e a formação de grupos de trabalho. Este estudo foi apresentado em CT, e encontra-se presente no dossier de turma, de forma a poder ser consultado sempre que necessário não só pelo DT como pelos restantes docentes do CT.

Assim, todas as informações referidas anteriormente, devem constar no dossier de turma, que deve estar atualizado e organizado.

6.1.1 Conselho de turma

O CT deve ser identificado como um órgão intermédio de gestão pedagógica, liderado por um DT que garanta vantagens para a escola, proporcionando uma melhor organização e otimização dos recursos humanos para que os discentes possam beneficiar de uma gestão curricular refletida e coordenada (Favinha, 2010).

De forma a garantir que todas as informações relativas à vida escolar dos alunos da turma são recebidas, é importante contactar os restantes professores do CT. Estes contactos podem ser realizados de forma informal, através de uma conversa individual com os mesmo, no sentido de saber informações sobre o aproveitamento global da turma ou se existe alguma informação pertinente a ser transmitida aos EE ou de forma formal, no seio das reuniões ordinárias do CT.

O DT deve dirigir as reuniões ordinárias de CT e de Assembleia de Turma garantindo e promovendo a participação democrática de todos os seus elementos, nesta tarefa apenas participarei em questões pontuais, como por exemplo, a apresentação das características da turma, a apresentação do estudo de turma e nalguns temas esporádicos relativos ao contacto com os EE.

É também da responsabilidade do DT, elaborar e coordenar a aplicação do Plano de Atividades da Turma, em articulação com o CT, solicitando, sempre que necessário a colaboração do representante dos encarregados de educação. O plano de Atividades da Turma, deve ser analisado com os restantes professores da turma, após cada AS, com o objetivo de proceder a alterações, reajustamentos ou à apresentação de propostas para o período ou ano letivo seguinte. Propostas estas que devem ainda ser analisadas e posteriormente submetidas à consideração do Conselho de docentes.

Antes das reuniões, o DT deverá, no caso das reuniões intercalares, convocar o delegado ou o subdelegado de turma, o representante do EE, ter conhecimento dos relatórios das salas de estudo e ter conhecimento da aplicação do PAP.

Nas reuniões de CT, devem ser transmitidas informações relativas ao contacto com os EE, e qualquer transferência ou mudança que tenha ocorrido na turma, nestas, são ainda discutidos assuntos como o aproveitamento e comportamento global da turma, o comportamento e participação dos alunos nas aulas e analisadas as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores da turma.

Após a reunião, o DT deve organizar a informação recolhida, realizar (em conjunto com o secretário) a ata da reunião e convocar os EE cujos educandos necessitem de melhorar o seu aproveitamento/comportamento.

O primeiro momento de participação na direção de turma foi o conselho de diretores de turma, onde conheci a professora que acompanhei durante esta etapa. Nesta reunião foram dadas informações relativas ao início do ano letivo, ao regulamento interno, ao estatuto do aluno, ao sistema de faltas e de lançamento de notas.

Em conjunto com a DT, foram analisados os processos dos alunos, na grande maioria provenientes de outras escolas e feita uma breve caracterização da turma baseada nas informações presentes nesses processos. Estas informações foram importantes para a primeira reunião de CT, na qual fui apresentado aos restantes professores. Nesta primeira reunião, pude intervir na caracterização da turma com base nos processos analisados anteriormente.

Após esta reunião, criei uma lista de contactos de forma a facilitar a comunicação entre a DT e os restantes professores do CT.

O dia de receção aos alunos foi muito importante, uma vez que constituiu o primeiro contacto com os mesmos. Pude apresentar as instalações aos alunos da turma e apresentar-me como professor de EF e participante na direção de turma. A partir deste contacto, iniciei, em conjunto com a DT, um trabalho de observação e análise contínua dos comportamentos dos alunos e identifiquei as suas características pessoais, o que possibilitou uma ação coerente nas atividades da direção de turma e na componente letiva.

Nas primeiras aulas de cidadania foram aplicados os questionários da escola, que forneceram informações mais concretas acerca dos alunos. A partir destas informações, foi possível fazer uma caracterização geral da turma, apresentada na primeira reunião intercalar, onde transmiti aos professores as características pessoais, familiares e académicas dos alunos, bem como algumas características pessoais mais importantes.

O momento da primeira reunião intercalar, foi importante para estabelecer uma relação de cooperação para com os restantes professores do CT, permitindo uma maior intervenção da minha parte.

A aplicação do teste sociométrico, permitiu obter resultados sobre as relações sociais da turma, que constituíram informações importantes para a determinação de estratégias por parte dos professores. Na reunião de CT foram referidas as avaliações, e mais uma vez destacadas características particulares dos alunos. Neste momento, foi também apresentado o estudo sociométrico, que despoletou bastante curiosidade por parte dos restantes professores.

A segunda reunião intercalar e o segundo CT, decorreram com normalidade, foram levantadas questões relativamente ao comportamento, assiduidade e rendimento académico dos alunos.

6.1.2 Encarregados de educação

Todas as informações relativas à vida escolar dos alunos devem ser transmitidas aos EE, nesse sentido, o DT deve convocar os EE sempre que necessário para comparecerem na escola no horário de atendimento.

As reuniões individuais têm como objetivo, para além de informar o EE sobre a vida escolar dos alunos, encontrar estratégias de cooperação com os pais face aos problemas dos alunos.

As reuniões de EE, são preparadas e dirigidas pelo DT, que deve estabelecer uma ordem de todos os temas a abordar. Nestas reuniões, onde devem estar presentes todos os encarregados de educação, são dadas informações sobre a turma, relativamente ao desempenho académico da mesma e à sua disciplina nas aulas.

A primeira reunião de encarregados de educação, foi o primeiro contacto que tive com os mesmos. Teve como principais objetivos a minha apresentação e a apresentação da DT, a transmissão de informações importantes relativas ao funcionamento da escola, a informação relativa à hora de atendimento e a eleição do representante dos encarregados de educação.

A hora de atendimento, constituiu a grande parte do contacto com os encarregados de educação. Os pais, foram muitas vezes convocados por telefone devido ao rendimento académico dos alunos ou ao seu número de faltas injustificadas, com o objetivo de desenvolver e adotar um conjunto de estratégias com o intuito de promover o sucesso escolar. Estas reuniões, aconteceram algumas vezes na presença dos educandos, que inclusive assinaram compromissos para modificar as suas atitudes face à escola.

6.2 Atividades de desporto escolar

O DE implica uma relação com os outros professores e membros da comunidade escolar, mobilização de alunos, pedido de autocarros, entre outras competências organizativas que apresentarei neste capítulo.

Não obstante a coadjuvação no grupo de golfe, a minha intervenção nas atividades relacionadas com o DE foi muito mais extensa e teve um papel fundamental no desenvolvimento das várias competências necessárias para o meu futuro como docente de EF.

A minha participação em todas as atividades promovidas pela ADEF merece por essa razão um destaque importante no desenvolvimento deste relatório.

A primeira atividade em que participei foi o corta-mato desenvolvido pela ADEF, no qual desempenhei várias tarefas, desde a organização, a logística e a promoção/realização da atividade. A primeira tarefa realizada foi a elaboração de cartazes ilustrativos, com o objetivo de informar os alunos da realização do evento, motivando-os a participar.

Como parte da organização do evento, foi-me providenciada uma posição privilegiada que permitiu uma aprendizagem das várias competências organizativas como o estabelecimento de parcerias que permitiram a entrega de alimentos aos participantes, o pedido de transporte dos alunos desde a escola até ao local da realização do corta-mato, e logísticas como o estabelecimento do percurso a realizar, a distribuição de dorsais identificativos pelos alunos, a organização dos alunos por escalões etários, a distribuição de alimentos e a entrega de prémios.

Participei ainda no controlo de voltas, para o qual foram utilizados elásticos coloridos que representavam o número de voltas realizadas e a cobertura fotográfica do evento.

Considero a minha participação na organização e realização do evento positiva, uma vez que me ajudou a desenvolver competências que viriam a ser postas em prática em eventos futuros realizados ainda no decorrer do estágio pedagógico.

Alguns aspetos negativos como os atrasos horários, consequentes do facto de apenas haver um transporte, de alguma desordem na entrega os dorsais e na distribuição das tarefas pelos professores, foram também importantes, ilustrando alguns dos erros que não deveriam ser cometidos em eventos futuros.

Ainda no decorrer do primeiro período, foi realizado o torneio de basquetebol 3x3. Esta atividade também desenvolvida pela ADEF, teve um grande impacto nos alunos, cuja participação foi numerosa e competitiva

A minha participação na organização deste evento, foi à semelhança do corta-mato importante para o desenvolvimento de competências organizativas.

Participei na construção de cartazes ilustrativos, que aliados à mobilização dos professores da ADE, transmitiram as informações necessárias à participação dos alunos e garantiu a grande adesão ao evento por parte dos mesmos. Todos os professores, incluindo eu, tiveram que recolher os nomes dos alunos que tinham interesse em participar e formar as equipas para proceder à sua inscrição.

Uma vez que não existia DE de basquetebol, as tarefas organizativas foram distribuídas por todos os professores da ADEF, o que não ocorreu nos torneios das modalidades em que havia um núcleo de DE na escola.

Além da elaboração de cartazes, participei ainda na construção do quadro competitivo em tarefas como o controlo das entradas e saídas dos alunos, as chamadas das equipas, o controlo do tempo de jogo e a arbitragem dos jogos.

Na perspetiva do estágio foi importante a participação em tarefas diferenciadas, que me permitiram um melhor envolvimento, ajudando a desenvolver todas as competências já descritas.

A participação dos alunos da turma que acompanhei foi importante para o trabalho da matéria de basquetebol nas aulas de EF, uma vez que a partir desse momento se mostraram mais interessados nessa matéria e consequentemente mais empenhados nas tarefas com ela relacionadas.

No 2º período estavam estabelecidos no PAA os torneios de andebol, voleibol e badminton.

Na realização destes eventos, a participação dos professores estagiários dos núcleos da FMH e da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) foram semelhantes às descritas no torneio de basquetebol e do corta-mato realizados no 1º período, tendo como tarefas a elaboração de cartazes ilustrativos, construção do quadro competitivo, arbitragem e controlo de entradas e saídas. No entanto, a participação na organização de todos estes eventos foi mais ativa por parte dos estagiários que acompanharam os núcleos de DE destas modalidades, o que para mim foi negativo uma vez que não foi realizado nenhum evento ao nível da comunidade escolar em que o golfe estivesse inserido. Não obstante, a minha participação em todas as tarefas foi importante.

No torneio de andebol as tarefas foram distribuídas por todos os professores, sendo organização dos campos de jogo e a construção do quadro competitivo da responsabilidade dos professores responsáveis pelos núcleos de DE de andebol e pelos respetivos professores estagiários.

Neste torneio Interturmas participei no controle do tempo de jogo, na montagem dos espaços utilizados para realização dos Jogos (C1 e G), no controlo das equipas e mais ativamente na arbitragem.

No torneio de voleibol, uma vez mais, as tarefas de importância organizativa foram realizadas pelos professores responsáveis pelo núcleo de DE e respetivos professores estagiários.

No entanto, uma vez que por opção participei na coadjuvação das sessões de voleibol, acompanhando ainda a equipa masculina em dois momentos de competição, foi-me facilitada a participação na organização deste evento.

As tarefas que me foram atribuídas passaram pelo controlo das entradas e saídas dos alunos, pela chamada das equipas e pela arbitragem de jogos, apesar disso, tive ainda oportunidade de colaborar com o meu colega de estágio na construção do quadro competitivo e na montagem dos espaços.

O torneio de badminton, pelas suas características - desporto individual com muitos alunos inscritos - foi o torneio onde a organização foi mais complexa.

A minha participação na organização deste torneio foi fundamental para o desenvolvimento de competências organizativas. As tarefas que me foram atribuídas passaram pelo controlo dos alunos participantes e arbitragem.

O controlo dos alunos participantes levou a um conhecimento prévio do funcionamento do quadro competitivo, importante para o desenvolvimento do torneio de ténis de mesa a realizar o 3º período organizado pelo núcleo estágio FMH.

Todos estes torneios tiveram para além do desenvolvimento de competências organizativas uma forte influência nos alunos nas aulas de EF, uma vez que, sabendo da realização dos torneios, pude motivar os alunos para o desenvolvimento das suas competências nestas matérias verificando um aumento do empenho em cada tarefa.

No último dia de aulas, resultante do projeto de intervenção realizado pelo núcleo estágio FMH, que será apresentado no próximo capítulo, foi organizado um torneio de ténis da mesa, *masterclass* de Hip-hop e zumba e demonstrações de boxe e capoeira. Este evento mobilizou todos os professores da ADEF e teve uma adesão bastante positiva por parte de todos os professores e alunos.

6.3 Ação de intervenção

O Guia de Estágio Pedagógico (2015/2016) (Faculdade de Motricidade Humana, 2015), refere que o professor estagiário deve desenvolver competências ao nível do envolvimento nas atividades a desenvolver pelo DEF e ao nível da conceção e implementação de uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola.

Para além das atividades desenvolvidas ao nível do DE, a participação nas atividades da ADEF e a conceção e implementação de uma ação de intervenção foram importantes para o desenvolvimento das competências acima descritas.

Relativamente à ação de intervenção, inicialmente o núcleo de estágio apresentou propostas em reunião da ADEF, não tendo ficado decidido qual a que melhor se adaptava

às características e necessidades da escola. No 2º Período Letivo conseguimos chegar a um acordo sendo que iremos participar no Dia do Agrupamento que se realizará no último dia de aulas em conjunto com todas as escolas do Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire – Pontinha.

6.3.1 Projeto de Intervenção

A realização desta atividade na ESBF surge com a finalidade de promover a prática de atividade física, de forma a poder combater a pouca oferta de oportunidades de praticar atividade física nas proximidades da escola, através da organização de diferentes atividades físicas, nas quais se integraram a realização de um torneio de Ténis de Mesa, no seguimento do trabalho desenvolvido pelos colegas do ano passado, a realização de duas *Masterclass* de hip-hop e Zumba, com o propósito de culminar o ano letivo em festa e promover uma atividade aberta a todos os alunos da ESBF, a par das demonstrações de Boxe e Capoeira, atividades já existentes na escola, mas com pouca adesão por parte dos alunos.

A opção pela realização do torneio de ténis de mesa, nasce da iniciativa do núcleo de estágio do ano anterior, à qual deveríamos dar continuidade, uma vez que se verifica um grande interesse pela modalidade por parte dos alunos da escola estando as três mesas de ténis de mesa, feitas de pedra com redes em metal e colocadas no exterior, a ser utilizadas constantemente por parte dos alunos, principalmente do 3º ciclo, que jogam inclusive com o seu próprio material. Muitos eram os alunos que até em dias de chuva se mantinham a jogar sem quaisquer constrangimentos nos intervalos e interrupções letivas.

O torneio teve como principal objetivo desenvolver o gosto e motivar os alunos para a prática da modalidade de Ténis de Mesa. Este interesse pela modalidade demonstrado pelos alunos desde o início do ano é alvo de interesse da nossa parte enquanto núcleo de estágio e uma das nossas principais motivações para a realização deste torneio.

Para além da realização do torneio, as *Masterclass* de hip-hop e zumba foram projetadas com o objetivo de culminar o ano letivo em festa e promover uma atividade aberta a todos os alunos da ESBF. Esta atividade foram intercaladas com demonstrações de Boxe e de Capoeira, atividades já existentes na escola, mas com pouca adesão por parte dos alunos.

Tendo em conta o propósito da ação de intervenção, verificamos que todas as atividades realizadas foram pertinentes e cumpriram as suas finalidades.

No entanto, tal não se poderia verificar sem que antes fossem projetados os objetivos gerais e específicos de todo o evento.

Estabelecida a finalidade do projeto de intervenção, explicada a sua pertinência e a data da sua realização, foram estabelecidos os objetivos da mesma, segundo os quais poderíamos avaliar a qualidade da intervenção.

Neste sentido, foram estabelecidos os objetivos gerais, que passavam pela promoção do gosto pela prática de atividade física, a promoção do convívio entre todos os alunos e professores, através da participação nas atividades, desenvolver o gosto e motivar os alunos para a prática da modalidade de Ténis de Mesa e proporcionar a oportunidade de participar num torneio de ténis de mesa de forma organizada e com condições materiais de qualidade.

Foram ainda estabelecidos objetivos específicos para cada uma das atividades que realizamos, sendo que no torneio de ténis de mesa, esperaríamos contar com participação de 50 ou mais alunos no torneio, nas *masterclass* de zumba e hip-hop uma adesão de pelo menos 30 participantes em cada uma das sessões, incluindo professores e auxiliares, na demonstração de artes marciais, dar a conhecer a possibilidade de prática da capoeira e boxe, despertando o interesse dos alunos e ter uma assistência de pelo menos 70 alunos e professores no total das demonstrações.

Para a realização foi necessário definir o público-alvo, que estava destinado a diferentes intervenientes da comunidade escolar.

Apesar de aberta a toda a comunidade escolar, alunos, pessoal não docente e pessoal docente, os principais intervenientes foram os alunos. A participação nas *masterclass* de hip-hop e zumba assim como as demonstrações de Boxe e de Capoeira fizeram parte desse leque de atividades para a comunidade escolar. Já o torneio de Ténis de Mesa foi exclusivo para os alunos do 3º ciclo da ESBF.

Uma vez decidido o público-alvo e quais os elementos da comunidade escolar que participariam em cada atividade, foram estudados os recursos disponíveis para a sua realização, de forma a facilitar e simplificar a operacionalização das atividades em questão.

Foi fundamental definir os recursos que teríamos à nossa disposição, tais como recursos humanos, materiais e temporais.

Relativamente aos recursos humanos, pudemos contar com a participação da AD de EF que foi fundamental para a organização das atividades. Para o torneio de Ténis de Mesa, tarefas como o controlo do cronómetro, do espaço de competição, o registo de resultados, a chamada dos alunos para os jogos e a gestão eficaz do quadro competitivo serão algumas das funções dos professores da AD de EF assim como a dinamização para a participação nas Masters realizadas previamente e no próprio dia da atividade.

A participação dos professores da área disciplinar de EF foi fundamental para a organização das atividades, participando em tarefas como o controlo das entradas, montagem do palco, montagem das mesas de ténis de mesa e arbitragem dos jogos.

O controlo do tempo, registo de resultados e a gestão do quadro competitivo foram as tarefas realizadas pelo núcleo de estágio. Os recursos materiais utilizados para a realização das atividades estavam à nossa disposição antes do início das atividades, garantindo assim o sucesso das atividades.

Os recursos materiais formaram parte dos recursos mais importantes a definir, uma vez que todas as atividades a realizar no dia da intervenção, que iriam decorrer no Ginásio, careciam da necessidade de utilizar materiais não disponíveis na escola, como o palco e o sistema de som fornecidos pela Junta de Freguesia da Pontinha, as mesas de Ténis de Mesa (3 da escola da PAIÃ e 1 da EBP), as raquetes e bolas da modalidade usadas nas aulas de EF a par do material próprio dos alunos sendo que muitos deles fazem-se acompanhar do mesmo diariamente. Para auxiliar no desenvolvimento das atividades, serão ainda utilizados um computador portátil e um projetor, em especial para a exposição do quadro competitivo do torneio.

Para garantir que todo o material estaria disponível, tornava-se urgente a realização dos primeiros contactos. Estes foram realizados numa fase muito próxima da ação de intervenção, o que apesar de arriscado, acabou por ser exequível.

O primeiro contacto realizado foi na reunião da área disciplinar, onde expusemos a ideia do projeto e tivemos o apoio dos professores de EF, de seguida, contactamos com o coordenador do Departamento de Expressões, que propôs a atividade para o plano anual de atividades.

Aprovado o projeto, teríamos que contactar outras entidades no sentido de garantir os recursos necessários para a sua consecução, bem como os responsáveis pelas dinamizações das Master classes e das demonstrações. Este contacto foi autorizado pelo Diretor do Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire.

O sistema de som e o transporte das mesas de ténis de mesa foram garantidos pela Junta da União das Freguesias de Pontinha e Famões, pois na semana anterior e após um contacto prévio com a Federação Portuguesa de ténis de mesa no sentido de poder utilizar mesas oficiais, este acabou por ser cancelado e foram contactadas a escola Básica da Pontinha que disponibilizou uma mesa e a Escola profissional Agrícola Dom Dinis que disponibilizou quatro mesas.

Após terem sido estudados todos os recursos, foi importante a realização de uma calendarização estabelecida no projeto que foi cumprida com sucesso. O torneio, as

masterclass e as demonstrações de boxe e capoeira, foram realizados no dia e hora previstos.

As inscrições que começaram na semana anterior à ação de intervenção, e como estabelecido, terminaram no dia anterior, de forma a garantir o número de participantes objetivado.

A afixação de cartazes foi realizada em dois momentos, o primeiro, dia das inscrições como estabelecido, e o segundo, como forma de chamar mais alunos às atividades, no dia anterior à atividade.

Concluindo, foi realizado um balanço do evento que ajudou a determinar o cumprimento da finalidade e dos objetivos expostos anteriormente.

As *masterclass* de Hip-hop e zumba, as duas atividades abertas à comunidade escolar, cumpriram a sua finalidade, uma vez que, num ambiente de festa, tiveram uma grande assistência, embora nem todos os presentes tivessem participado. A maior parte da assistência foi de alunos, seguido de professores, que acompanhavam as suas turmas ou iam individualmente, e por último de auxiliares, que por estarem a exercer as suas funções não se puderam deslocar ao pavilhão.

Nas demonstrações de Capoeira e Boxe, a assistência embora menor relativamente às aulas de grupo, foi forte, e os professores puderam divulgar de forma dinâmica as suas modalidades, cumprindo o objetivo de promover a prática de atividade física.

O torneio de ténis de mesa, foi a atividade mais forte e contou com a participação dos professores da área disciplinar de EF para a sua organização, e teve uma adesão significativa, como previsto pela pertinência apresentada. O torneio serviu ainda para promover a modalidade, aumentar o gosto pela mesma, e mostrar aos professores da área disciplinar que a criação de um núcleo de DE da modalidade seria positiva para a escola e para os alunos, pois estes mostraram-se mais interessados pelo facto de termos realizado o torneio no espaço interior, com mesas oficiais.

A divulgação das atividades começou na semana anterior à realização das mesmas e revelou ser um ponto fraco, uma vez que havendo a possibilidade de divulgar o evento maior antecipação poderia ter havido uma maior adesão por parte da comunidade escolar

A exposição dos cartazes em anexo, na entrada principal da escola, no pavilhão gimnodesportivo e na sala dos professores, foi uma das formas de divulgação, sendo a segunda a comunicação oral a alunos e a professores, especialmente nas aulas de EF.

Os alunos pareceram satisfeitos com a divulgação da tarefa, avaliando a mesma em “Gostei” – 2 alunos e “Gostei Muito” – 5 alunos. O professor que respondeu ao questionário de satisfação, avaliou a divulgação da atividade como “Indiferente”,

comentando que o núcleo deveria tentar divulgar as atividades em todas as turmas (ex. fazer passar um ofício pelas salas de aula) pois poderia haver um maior envolvimento dos professores se tivessem sido distribuídas as tarefas de acordo com a sua disponibilidade.

No sentido de pedir a colaboração dos professores de EF, apenas contactamos os professores no sentido de informar os mesmos das horas das atividades. Este contacto, embora tenha sido suficiente, uma vez que em todas as atividades estavam presentes professores da AD de EF, podia ter sido mais eficaz se fossem distribuídas tarefas de organização para cada professor.

6.4 Investigação-Ação

Como referido anteriormente, o papel do professor não se esgota na leção da sua disciplina, mas também na relação que estabelece com a comunidade. Nestas, deve ajudar a desenvolver o a organização escolar.

Neste âmbito, e de acordo com o guia de estágio, que refere que a participação num estudo de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, favorece o desenvolvimento de competências de inovação profissional do estagiário ao longo da sua carreira (Faculdade de Motricidade Humana, 2015), foi realizado um projeto de investigação-ação com o objetivo de contribuir para a melhoria da organização escolar.

Não afastando a importância da investigação no desenvolvimento das competências necessárias para a docência da EF, considero fundamental o desenvolvimento da investigação em EF, como forma de combater a crescente desvalorização da disciplina que se tem verificado nos últimos anos em Portugal.

Para a escolha do tema, o núcleo de estágio FMH abordou os professores da ADEF sobre a necessidade de dar resposta a um conjunto de preocupações existentes relacionadas com a avaliação em EF levada a cabo na escola, em que referiram que os critérios de avaliação existentes não são alterados desde o ano letivo 2002/2003.

Identificámos que as grelhas de observação existentes – único documento onde se podem consultar os critérios e indicadores para cada matéria – podem não estar ajustados ao contexto da escola e às características dos alunos, evidenciando-se ainda alguns desajustes com os objetivos preconizados nos PNEF em algumas matérias.

Estas questões levantadas na reunião da ADEF, revelaram a necessidade de investigar a necessidade de construir documentos e instrumentos de avaliação que ajudem os professores a realizar uma avaliação que cumpra as suas funções, uma vez que devem ser construídos instrumentos que possibilitem aos professores avaliar enquanto ensinam e observam os seus alunos em atividade (Harvey, 2006). Neste sentido, procurando compreender a importância da utilização de um instrumento base, a ser utilizado por todos

os professores da ADEF, na uniformização das suas práticas de avaliação, surgiu a seguinte pergunta de partida:

Será que o conhecimento dos critérios e indicadores por parte dos professores da ESBF influenciam a atribuição do nível de desempenho aos alunos?

Henriques, (2012) refere que o requisito principal para que as avaliações em sala de aula sejam válidas e fiáveis, reduzindo a intersubjetividade, é garantir que todos os professores partilham o mesmo constructo de qualidade, formando uma estrutura conceitual construída em grupo.

Esta questão, pode estar relacionada com o fato de que não esteja a ser despendido tempo suficiente entre os professores da ADEF, no sentido de acertar os processos de aferição de critérios, que aliado ao treino de observação e avaliação, garante a avaliação (Henriques, 2012).

Sabendo que os PNEF constituem um guia para a ação do professor, onde se podem encontrar os objetivos para orientar a sua prática (Ministério da Educação, 2001), o seu conhecimento por parte dos professores de EF poderá constituir uma base importante para que a qualidade do processo de avaliação seja assegurado, uma vez que segundo Henriques, (2012) os professores ficam menos sujeitos às idiosincrasias e ao relativismo nas suas opções individuais de avaliação quando dominam os níveis dos PNEF e utilizam os mesmos critérios de avaliação e indicadores de observação.

Sendo os PNEF o documento que guia a ação do professor de EF, admite-se, que a distinção de conteúdo dos níveis constitui uma sistematização válida da progressão das competências dos alunos, na sua aprendizagem, pela forma como foram elaboradas e revistas as especificações das matérias dos PNEF (Bom et al., 1989, 1990 cit. por Henriques, 2012). Contudo, tal sistematização não parece ser suficiente, uma vez que, segundo Mendes, Clemente, Rocha & Damásio (2012) observadores distintos, numa mesma realidade, podem encontrar-se mais ou menos afinados perante determinado objetivo. Neste sentido, tratando-se a avaliação de um processo dirigido por um indivíduo, mediado pela observação, percepções inerentes e idiosincráticas, este será inevitavelmente subjetivo. Não deve, no entanto, ser um processo aleatório e errático, sem qualquer critério e indicador a que se cingir, criando problemas de validade e fiabilidade.

Sendo o PAI um documento de referência para todos os professores da AD de EF, considera-se relevante que o instrumento a aplicar para a avaliação das atividades físicas e desportivas esteja especificamente delineado, com os critérios de êxito, indicadores e

condições de realização definidos e discutidos por todos os professores da escola. Pretende-se assim afirmar que, se os critérios de avaliação não forem semelhantes para todos os professores, a fiabilidade – definida por Harlen (2007) como a propriedade de uma avaliação possuir resultados semelhantes aquando da sua repetição, crucial quando a informação recolhida será utilizada por outros – e validade – avaliar efetivamente o que se propõe a avaliar (Harlen, 2007) –, ficarão consequentemente comprometidas.

Atendendo ainda à importância do planeamento e da observação, como elementos que incrementam a qualidade e focalização da observação (Rosado, 1997 cit. por Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012), e sabendo que o planeamento e a conceção do referencial de observação permitem afinar as observações para os objetivos da mesma, optou-se por definir critérios de êxito, a partir dos objetivos preconizados nos PNEF, que possam auxiliar a focalização atencional do observador, permitindo que este se socorra dos mesmos para incrementar a sua eficácia observacional, evitando assim lacunas no processo de avaliação e aumentando a fiabilidade entre os observadores.

De forma a verificar a fiabilidade inter-observadores, solicitámos aos observadores (professores da AD de EF da ESBF) dois momentos de observação indireta, caracterizada pela observação através de uma recolha de dados baseada num processo de observação sistemática, para a qual utilizaremos a análise de um vídeo.

No estudo participam 9 professores de EF, 5 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, que lecionam o ensino regular na ESBF.

Num primeiro momento foram solicitadas autorizações para a recolha de registos audiovisuais dos alunos ao Diretor da escola e aos respetivos encarregados de educação. De seguida, os registos audiovisuais dos alunos em situações de aprendizagem, nas matérias de Voleibol e Ginástica de solo para os níveis de desempenho Introdutório e Elementar.

Para verificar a fiabilidade inter-observadores, foram utilizados dois instrumentos, um para cada momento de observação. O primeiro instrumento de observação foi construído para permitir que os professores da AD de EF enunciasses quais os critérios de êxito que utilizam nos processos de avaliação. Neste momento, foram tidos em conta os níveis de desempenho que cada professor atribuiu a cada aluno e concomitantemente, alvo de análise os critérios utilizados por cada professor e ainda as observações registadas para cada aluno.

Após a primeira observação por parte dos professores foram apresentados em reunião com os docentes da AD de EF os critérios propostos para cada um dos níveis das matérias selecionadas (Ginástica de solo e Voleibol) para efeitos do estudo.

O segundo instrumento, tinha descritos os critérios pelos quais os professores se deviam orientar e, por conseguinte, verificar se existem alterações no grau de fiabilidade inter-observadores comparativamente com o primeiro momento.

Os professores participantes foram informados que o objetivo do estudo era verificar a fiabilidade intra e inter-observadores em dois momentos de observação, contudo apenas após a aplicação do segundo instrumento para evitar a troca de informações após o primeiro momento de observação.

Os critérios de êxito e as observações, registados para cada aluno e apontados pelos professores no primeiro momento de avaliação, foram alvo de uma análise qualitativa e comparativa com vista a detetar diferenças na utilização dos critérios, que após o segundo momento de observação, foram tidos em conta na construção da proposta a apresentar à ADEF.

Após a aplicação dos instrumentos de observação, procedeu-se à análise dos resultados obtidos nos dois momentos de observação e por matéria. Para tal, foram apresentados os resultados obtidos em cada momento de observação para, posteriormente, se proceder a uma análise comparativa entre as mesmas no que respeita à concordância inter-observadores e por último, foi realizada uma análise da fiabilidade dos professores.

Com base na análise dos resultados, verificou-se que na primeira observação, os professores recorreram a diferentes critérios para a atribuição dos níveis de desempenho em ambas as matérias, revelando uma prática de avaliação incoerente, que dificulta a utilização da avaliação como suporte das decisões tomadas no âmbito do ensino aprendizagem.

Verificou-se a existência de alguns pontos de entendimento entre os professores, como a prevalência do avião, RR, RF e AFI com ajuda (na sequência de ginástica de solo para a atribuição do nível I), o “passe em toque de dedos” e o “serviço com sucesso” como indicadores para a atribuição do nível I na matéria de voleibol.

Este entendimento entre professores é, segundo Roldão e Ferro (2015), importante para a planificação da avaliação, no sentido de definir procedimentos que permitam processos de avaliação coerentes.

A concordância entre professores variou em relação a cada aluno tanto para a ginástica de solo como para o voleibol. Nomeadamente, na análise da 2ª observação da ginástica de solo, verificou-se maior concordância na atribuição dos níveis de desempenho entre os professores, em alunos com níveis de desempenho superiores e no voleibol maior concordância em alunos com níveis de desempenho inferiores.

Com base nestas evidências, verifica-se que a utilização de critérios e indicadores semelhantes (2ª observação) não parece suficiente para aumentar a fiabilidade das observações. Assim, revela-se necessário a aferição de critérios e indicadores por parte da AD de EF, que exige tempo disponível e uma verdadeira colaboração entre os professores.

Segundo Domingos (2005), a avaliação não é apenas uma questão técnica ou a mera utilização de instrumentos, estando sujeita à subjetividade dos observadores. Esta subjetividade pode, segundo Henriques (2012) ser evitada, através do trabalho coletivo, no sentido de clarificar o currículo, definir critérios e construir instrumentos de avaliação comuns.

Concluimos, através da análise dos resultados obtidos e de acordo com a literatura consultada, que se os conceitos de “o que ensinar” ou de “o que é importante para que uma matéria se desenvolva” não forem idênticos entre professores, a utilização do mesmo instrumento por parte dos professores, não será, por si só, suficiente para garantir a fiabilidade das avaliações. Enaltece-se a importância do trabalho coletivo, no sentido de reduzir a intersubjetividade, assegurando que todos os professores partilham o mesmo constructo de qualidade, de modo a existir maior fiabilidade.

7. Conclusão

“A formação de professores pode ser entendida como o processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre os valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente” (Onofre, 1995, pp. 75).

Tanto a experiência do processo de estágio como concretização do presente relatório, que culminam o mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, produziram o maior momento de aprendizagem da minha formação. A experiência vivida no decorrer do ano letivo de estágio pedagógico, pela aplicação prática de todos os saberes adquiridos na licenciatura e primeiro ano de mestrado e o relatório de estágio, pela reflexão sobre todas as funções desempenhadas no decorrer do estágio.

A reflexão constituiu-se como um dos aspetos mais importantes no decorrer do estágio pedagógico, que acompanhou todas as tarefas realizadas no decorrer do processo. Em primeiro lugar, através da realização do PIF, em que projetei, segundo os objetivos de estágio, quais as minhas dificuldades e que estratégias poderia utilizar para as superar. Em segundo lugar, importa destacar o papel da reflexão realizada no final de todas as tarefas de estágio, desde balanços de projeto de investigação-ação e projeto de intervenção, balanços de projeto de DE e de direção de turma, e mais importante, PAT, planos de etapa, planos de UE e autoscopias de aula. Estes últimos permitiram o ajuste de todo o trabalho de planeamento de acordo com as necessidades dos alunos, e o aperfeiçoamento das estratégias utilizadas em cada aula, através da análise das situações de aprendizagem.

O estágio pedagógico possibilitou a obtenção de diversas competências, essenciais para a profissão docente, através da participação na escola que garantiu um contacto sistemático com a realidade da profissão.

Este contacto proporcionado pela intervenção na escola, através da experiência prática e efetiva de todas as tarefas realizadas no decorrer do estágio pedagógico foi fundamental, tendo grandes implicações, não só para a aprendizagem, desenvolvimento, aquisição e aplicação de saberes e conhecimentos das funções de docência, como também para o desenvolvimento da minha identidade profissional e conceções pessoais relativamente ao processo de aprendizagem e à disciplina de EF.

Neste sentido, importa referir o papel do processo de socialização proporcionado no estágio pedagógico, que foi também essencial para desenvolver aprendizagens.

O processo de socialização profissional, caracterizado pelo processo que permite adquirir competências e conhecimento, estabeleceu-se através das relações estabelecidas com os orientadores de escola e faculdade, com os colegas do núcleo de estágio, com os restantes professores da ADEF e com os professores do CT em especial com a DT, permitiram a aquisição das suas ideias e crenças e concepções e dos seus métodos de trabalho.

De todos estes, destaco o contacto frequente com os colegas que formaram o núcleo de estágio da ESBF, e dos orientadores de escola e faculdade. O núcleo de estágio possibilitou a partilha de conhecimento com base na análise prática de ensino, especialmente nas conferências pós-aula, nas quais os orientadores colocavam questões relacionadas com os aspetos e situações de aprendizagem da aula, permitindo um debate e troca de ideias entre os professores estagiários.

Importa também destacar o papel dos orientadores, em especial do orientador de escola, na transição de aluno para professor, na medida em que pelo seu acompanhamento constante, facilitou a inclusão na escola, e ajudou a superar as dificuldades sentidas no entendimento da organização escolar e de todas as funções do professor.

A realização da contextualização da escola e da turma constituiu um ponto de partida no processo de estágio. O levantamento de todas as características da escola, facilitou a integração do núcleo de estágio na mesma, permitindo um acesso a informações materiais, espaciais e aspetos organizativos, mas mais importante, informações relativas ao meio sociocultural em que a escola se insere, e à turma que acompanhei.

A caracterização do AEBF, da ESBF e da turma em que intervim no decorrer do processo de estágio, foi importante para a realização de todas as tarefas de planeamento, lecionação e avaliação, e o conhecimento do meio sociocultural facilitou o ajustamento dos conteúdos à cultura dos alunos e ao meio em que estes se inserem.

No que respeita às funções desempenhadas no acompanhamento da direção de turma, o conhecimento do meio sociocultural, permitiu um melhor contacto com os encarregados de educação, favorecendo a criação de estratégias conjuntas no sentido de melhorar a participação dos alunos na escola.

No que diz respeito à caracterização da turma, a análise dos processos dos alunos antes do início do ano letivo, foi indispensável para a criação de uma relação professor-aluno, positiva, levada a cabo pelo conhecimento das dificuldades dos alunos.

A aplicação de testes sociométricos concedeu indicações acerca da estrutura social e das relações sociais existentes entre os alunos. Estes testes forneceram informações importantes a ter em conta na condução das aulas e da formação de grupos.

A relação entre professor e aluno, que aporta um destaque especial no desenvolvimento deste relatório, teve também, como não podia deixar de ser, uma grande importância no decorrer do estágio pedagógico.

O crescente interesse nesta dimensão, no decorrer do estágio pedagógico, esteve relacionada com o facto de que em todas as tarefas e ações de estágio, a grande maioria implicava uma relação direta com os alunos, na leção da disciplina de Cidadania, nas sessões de DE e mais importante na leção das aulas de EF.

O estabelecimento de uma relação positiva com os alunos foi essencial para a aprendizagem dos mesmos, com repercussões nos resultados obtidos pelos alunos, bem como nas suas atitudes.

Esta relação, estabelecida entre mim e os alunos, foi positiva ao longo do ano letivo, facilitando-me a individualização do ensino, e ajudando a manter um clima de aula positivo, que favoreceu a participação dos alunos nas aulas, mantendo-os motivados e mais empenhados nas tarefas de aula e evitando comportamentos desviantes.

Sendo a relação professor-aluno fundamental para a gestão de um currículo de aula positivo, posso afirmar, a existência de um clima de aula positivo, baseado na relação professor-aluno ser benéfica para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a redução das situações de indisciplina, fundamental para que se consiga o desenvolvimento de uma sessão proveitosa, onde deve imperar um ambiente onde a satisfação, o empenho nas tarefas e a intenção de atingir objetivos estejam presentes.

Relativamente à leção da disciplina de EF, foi importante destacar as competências adquiridas no planeamento, condução e avaliação.

O ano letivo iniciou-se com a AI, condicionada pela tardia transmissão de informações por parte da área disciplinar de EF, como o lançamento do *roulement*, e a falta de um PAI que dificultou a seleção de matérias a abordar.

Esta etapa, que durou cerca de 8 semanas, foi fundamental para o desenvolvimento de todo o trabalho de planeamento no decorrer do ano letivo, permitindo recolher informações sobre a forma como os alunos aprendem, o modo como se situam em relação ao programa e as suas possibilidades de desenvolvimento, rever e consolidar aprendizagens, estabelecer regras e rotinas e construir um clima de aula favorável à aprendizagem.

Pude concluir que o estabelecimento dos critérios de avaliação foi fundamental para o desenvolvimento de boas práticas avaliativas, e que tem um impacto direto no planeamento e consequentemente na condução de todas as situações de ensino, uma vez que serve para regular e verificar as aprendizagens conseguidas pelos alunos e para regular o próprio processo de ensino-aprendizagem.

A Etapa de AI foi essencial para o desenvolvimento etapas seguintes, uma vez que permitiu conhecer de forma aprofundada os alunos da turma tendo em conta as suas características psicológicas, sociais e físicas, familiarizar-me com o seu comportamento, criar regras e rotinas de funcionamento da aula, criar uma boa relação professor-aluno e gerar um bom clima de aula.

Todas as informações recolhidas na etapa de AI, foram importantes para a construção do PAT. Este documento, serviu como linha orientadora para a elaboração das etapas seguintes.

No PAT, foram estabelecidos os objetivos para os alunos em todas as matérias e para cada uma das etapas seguintes. A seleção das matérias prioritárias resultou da análise dos resultados da AI, de acordo com as dificuldades, facilidades e preferências dos alunos.

As Etapas 1, 2 e 3, espelharam o crescente trabalho desenvolvido para e com os alunos, nas dimensões de planeamento, condução e avaliação.

Estas dimensões devem estar interligadas e ser interdependentes, de forma a garantir o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, atuando de forma cíclica, servindo o planeamento para que estes consigam atingir os objetivos definidos no processo de AS, e servindo a avaliação como suporte ao planeamento, permitindo que este se adapte aos alunos em cada etapa, sendo a condução a operacionalização de todo este processo de planeamento.

O papel do professor não se esgota na lecionação da sua disciplina. O acompanhamento do núcleo de DE de golfe e a lecionação das aulas de cidadania, tiveram um contributo importante no meu enriquecimento profissional e pessoal.

A minha participação no núcleo de DE, também marcada pelo contacto direto com os alunos, permitiu a aprendizagem e ensino de uma modalidade com a qual não estava familiarizado. O estudo autónomo foi essencial para o planeamento e condução das situações de aprendizagem nas sessões.

Todas as atividades de DE permitiram o desenvolvimento de competências de organização, tanto nos deslocamentos realizados nos momentos de competição do núcleo de golfe, como na organização dos eventos realizados pela ADEF, mais especificamente

na realização do projeto de intervenção, cujo objetivo foi promover a prática de atividade física e mobilizar os professores da ADEF para a possibilidade de criar um núcleo de DE de ténis de mesa.

A disciplina de cidadania deve ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa e a sua abordagem curricular deve procurar desenvolver projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade.

Esta disciplina permitiu um contacto mais próximo com os alunos, que favoreceu também a relação nas aulas de EF. Para poder abordar os temas que fossem ao encontro das necessidades dos mesmos, foi necessário saber escutá-los e ter em conta as suas preferências, bem como o seu contexto sociofamiliar.

O acompanhamento da direção de turma foi importante pois fez com que tivesse que estabelecer um contacto mais próximo com os outros docentes do CT de modo, a ultrapassar as dificuldades que foram surgindo através da troca de experiências.

No meu relacionamento com os alunos tive que desempenhar por vezes um papel de conselheiro e criar um ambiente propício a que estes se sentissem bem para expressarem as suas dificuldades, motivações e potencialidades.

O contacto com os encarregados de educação foi importante, pois tivemos que articular estratégias conjuntas para que os seus educandos melhorassem as suas atitudes face à escola.

Todos os fatores referidos anteriormente serviram para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a relação com os alunos.

Concluo que o ano letivo de estágio pedagógico se torna o maior momento de formação, aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, pois é neste ano letivo que estamos em contacto com todas as dimensões do desempenho docente num contexto real, em que as dificuldades e imprevistos têm que ser ultrapassados em tempo real.

8. Referências Bibliográficas

- Aires, A., & Albuquerque, C. (2003). Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, F. (2004). *A Participação das Famílias na escola - Entre a burocracia e a operacionalização*. Tese de Mestrado. Universidade Aberta.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física - Um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física SPEF*, 32, 1–10.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77–93.
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Horizonte*, 15 (86), 1–12.
- Carreiro da Costa, F. (1988). O sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Tese de Doutoramento. ISEF-UTL.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A Investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4, pp. 9–7.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, 10(11), 135–151.
- Castro, P., Tucunduva, C., & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA. Revista Científica de Educação*, 10(10), 49–62.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). Relação do Trabalho Coletivo do Grupo de Educação Física com a Gestão da Ecologia da Aula. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física SPEF*, (37).
- Díaz, A. L. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista electronica de investigacion Psicologica y Psicologica*, 1, 43–66.
- Faculdade de Motricidade Humana (2015). Guia de estágio pedagógico, Universidade de Lisboa. Cruz Quebrada: Documento não publicado.
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino em Revista, Uberlândia*, 17(1), 117–201.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581–600.

- Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Revista Meta: Avaliação*, 3(8), 168–191.
- Frontoura, C. (2005). *O Estagiário em Educação Física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico*. Universidade de Coimb. Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/17424>
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Graça, A., & Januário, C. (1998). Como se formam e transformam as concepções de ensino dos professores? Em *Educação Física: Contexto e inovação*. 103–114.
- Henriques, J. (2012). *A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Colectivos*. Tese de Doutoramento. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos.*, pp. 1–17.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física : Dificuldades e Limitações Metodologia, *Revista Potuguesa de Pedagogia*. 55–67.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, 27–43.
- Ministério da Educação. (2001). Programa Nacional de Educação Física - Ensino Básico 3º Ciclo (Reajustamento). Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa do Desporto Escolar*. Lisboa: Direção de Serviços de Projetos Educativos - Divisão do Desporto Escolar.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education. Theaching Physical Education (1st Online)*. New York.
- Northway, M., & Weld, L. (1976). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75–97.
- Onofre, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didática em Educação Física. Em F. Carreiro da Costa (Ed.), *Formação de professores em educação física*, 75–118. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Onofre, M. (2003). Das Características do Conhecimento Prático dos Professores de Educação Física às Práticas da sua formação Inicial. *Boletim SPEF*, 26, 27, 55–56.
- Pascual, C. (2006). The Initial Training of Physical Education Teachers--In Search of the Lost Meaning of Professionalism. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 69–82.

- Petrica, J. (2003). A formação de professores de educação física - Análise da dimensão visível e invisível do ensino em função de modelos distintos de preparação para a prática, Tese de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Obtido de <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/357>
- Rink, J. E. (1996). Effective instruction in Physical Education. Em S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction* Champaign, 171–198.
- Roldão, M. (2007). O director de turma e a gestão curricular. *Cadernos de Organização e Administração Educacional A turma como unidade de análise*, 1, 1–16.
- Roldão, M. & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570–594.
- Rosado, A. (1990). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: FMH.
- Rosado, A. (1999). Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação. Obtido de <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. Em V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do desporto - estudos 7*, 27–47. Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a Aprendizagem e Otimizando a Instrução. Em A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, 69–130. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones. Barcelona.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5ª ed.). Porto: ASA.

Outros documentos consultados

- Agrupamento de Escolas nº 1 de Odivelas. (2013). Regulamento Interno 2014/2018, 2, 1–89.
- Nunes, J. (2014a). Projeto De Intervenção.
- Nunes, J. (2014b). Projeto Educativo, 1–28.
<http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>